

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Sílvia Conceição Rocha Manoel

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL I DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE FRENTE ÀS DEMANDAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte – MG

2023

Sílvia Conceição Rocha Manoel

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL I DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE FRENTE ÀS DEMANDAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência – processos constitutivos, condicionantes estruturais, sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Batista Pinto Flores

Belo Horizonte – MG

2023

M285c

Manoel, Sílvia Conceição Rocha, 1978-

T

A coordenação pedagógica geral I da rede municipal de educação de Belo Horizonte frente às demandas de formação continuada em serviço de professores da educação infantil [manuscrito] / Sílvia Conceição Rocha Manoel. -- Belo Horizonte, 2023.

127 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores.

Bibliografia: f. 100-107.

Anexos: f. 118-127.

Apêndices: f. 108-117.

1. Educação -- Teses. 2. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 3. Sistemas de escolas municipais -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 4. Planejamento educacional -- Teses. 5. Escolas públicas -- Organização e administração -- Teses.

6. Professores -- Formação -- Teses. 7. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Administradores escolares -- Teses. 9. Educação -- Políticas públicas -- Teses. 10. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Flores, Maria José Batista Pinto, 1979-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379

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

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

SILVIA CONCEIÇÃO ROCHA MANOEL

Realizou-se, no dia 11 de dezembro de 2023, às 08:00 horas, na sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1537ª defesa de dissertação, intitulada, A *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL I DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE FRENTE ÀS DEMANDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL* apresentada por SILVIA CONCEIÇÃO ROCHA MANOEL, número de registro 2021653140, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria José Batista Pinto Flores - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ), Prof(a). Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: aprovada, ressaltando que atende aos requisitos acadêmicos e a relevância do tema ao tratar da coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço de professores da Educação Infantil.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2023.

Prof(a). Maria José Batista Pinto Flores (Doutora)

Prof(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (Doutora)

Prof(a). Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento, Usuária Externa**, em 14/12/2023, às 07:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Jose Batista Pinto Flores, Professora do Magistério Superior**, em 17/12/2023, às 22:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Usuária Externa**, em 21/12/2023, às 08:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2896380** e o código CRC **80CE30F9**.

Dedico este trabalho aos meus filhos que são o motivo e a força para eu seguir adiante. Ao meu saudoso pai (*in memoriam*) que sempre me incentivou nos meus sonhos. Amo vocês pela eternidade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sua infinita bondade, que sempre me guarda, protege e guia, pois eu não ando só.

A minha orientadora, Maria Flores, pelos ensinamentos que levarei para a vida, pela paciência, competência e profissionalismo. Gratidão por não desistir de mim e não me abater.

Aos meus meninos, Vinício e Henrique, por me ajudarem, de todas as formas possíveis, durante esse período. E me perdoem pela ausência e pela não devida atenção nos últimos tempos.

Aos meus amigos e familiares, que estiveram ao meu lado nos momentos alegres e naqueles não tão alegres assim. Agradeço imensamente por permanecerem comigo, mesmo diante das minhas ausências.

A todos que contribuíram para que este trabalho se realizasse, especialmente as minhas colegas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, coordenadoras pedagógicas gerais I, pelo valioso tempo destinado para que esta pesquisa de Mestrado fosse possível. Gratidão eterna!

“Os homens-disse o pequeno príncipe-embarcam nos trens, mas não sabem mais o que procuram. Então, eles se agitam, sem saber para onde ir.” Antoine de Saint-Exupéry (2003, p.65)

RESUMO

Essa dissertação tem como objeto o trabalho do Coordenador Pedagógico Geral I (CPGI) na Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), em relação ao desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço com os docentes na escola. Entre as diversas atribuições do Coordenador Pedagógico Geral I, encontra-se a formação em serviço que tem assumido um papel relevante nas ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Foi proposto compreender como as coordenadoras desenvolvem essas ações e também os desafios e as possibilidades enfrentadas pelo CPG I ao desenvolvê-las. Como aporte teórico, recorremos ao contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte, a profissionalização da docência na Educação Infantil e a coordenação pedagógica nesse processo. Abordamos ainda o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada apresentando aspectos sociais, históricos e políticos que norteiam a formação inicial e continuada, como também os conceitos e modelos de formação continuada em serviço. Elencamos a abordagem qualitativa e realizamos uma pesquisa empírica com total de 141 (CAPE) Coordenadores Pedagógico Geral I existentes na RME-BH no período desta investigação, obtivemos 87 respondentes. Dos resultados encontrados, maioria possuía, no período da investigação, de 16 a 20 anos de atuação na docência e de 5 a 10 anos de atuação na RME-BH, foi possível verificar que as CPGs I participantes da pesquisa se apropriam da importância da formação continuada em serviço, discutindo e promovendo reflexões acerca de suas práticas. O tempo apresentou-se como um desafio para as CPGs I organizarem as ações de formação continuada no contexto da dinâmica escolar. Consideramos que mesmo diante dos desafios vivenciados nas escolas, as coordenadoras desenvolvem ações de formação continuada em serviço com as professoras buscando aprimorar as práticas pedagógicas. Ressaltamos que se faz necessário políticas públicas municipais que garantam que as formações aconteçam de forma adequada garantindo a finalidade de elas propiciarem o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chaves: Formação continuada em serviço; Coordenação Pedagógica Geral; Educação Infantil; Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation has as its object the work of the General Pedagogical Coordinator I (CPGI) in Early Childhood Education (EI) of the Municipal Education Network of Belo Horizonte (RME-BH), in relation to the development of continued in-service training actions with teachers in the school. Among the various responsibilities of the General Pedagogical Coordinator I, there is in-service training, which has assumed an important role in the pedagogical actions carried out in school institutions. It was proposed to understand how coordinators develop these actions and also the challenges and possibilities faced by CPG I when developing them. As a theoretical contribution, we use the historical context of Early Childhood Education in Brazil and in Belo Horizonte, the professionalization of teaching in Early Childhood Education and pedagogical coordination in this process. We also address teacher professional development and continuing education, presenting social, historical and political aspects that guide initial and continuing training, as well as the concepts and models of continuing in-service training. We adopted a qualitative approach and carried out an empirical research with a total of 141 (CAPE) General Pedagogical Coordinators I existing at RME-BH during the period of this investigation, obtaining 87 respondents. From the results found, the majority had, during the period of investigation, 16 to 20 years of experience in teaching and 5 to 10 years of experience in RME-BH, it was possible to verify that the CPGs I participating in the research understand the importance of training continued in service, discussing and promoting reflections about their practices. Time presented itself as a challenge for CPGs I to organize continuing education actions in the context of school dynamics. We consider that even in the face of the challenges experienced in schools, coordinators strive to develop ongoing in-service training actions with teachers, seeking to improve pedagogical practices. We emphasize that municipal public policies are necessary to ensure that training takes place appropriately ensuring the purpose of them providing teaching professional development.

Keywords: Continuing in-service training; General Pedagogical Coordination; Child education; Belo Horizonte Municipal Education Network; Teacher training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Síntese das categorizações sobre os saberes docentes	62
Gráfico 1- Nível de satisfação	81
Gráfico 2- Importância das ações de formação continuada em serviço	82
Figura 1- O papel do CPGI nas ações de formação continuada	84
Gráfico 3- Formas de realização das ações de formação continuada	88
Gráfico 4-Periodicidade das ações de formação continuada em serviço na EMEI	89
Gráfico 5- Nível de dificuldade para realização das ações de formação continuada em serviço	91

Lista de Tabelas

Tabela 1- Dados sociodemográficos	74
Tabela 2- Tempo de carreira docente	77
Tabela 3- Formação acadêmica	79
Tabela 4- Como são escolhidas as temáticas a serem discutidas nas ações de formação?	86
Tabela 5- Facilidade e dificuldade nas ações de formação continuada em serviço.	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC - Atividade Extraclasse
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CEI – Centro de Educação Infantil
CME- BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
CNS – Conselho Nacional de Saúde
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CPG – Coordenador Pedagógico Geral
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI – Educação Infantil
EMEFs – Escola Municipais de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FAE- UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GINED-SMED – Gerência de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
LASEB – Pós-graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica
LDB/ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MLPC – Movimento de Luta Pró Creche
PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PCP – Professor Coordenador Pedagógico
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RME-BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil
XX ENDIPERio – XX Encontro de Didática e Prática de Ensino RIO 2020

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Procedimentos Éticos	26
Análises dos dados	27
CAPÍTULO 1 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DOCÊNCIA NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	28
1.1 Concepções e características da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte.	28
1.2 Currículo e Docência na Educação Infantil	35
1.3 Profissionalização Docente na Educação Infantil	40
1.4 Coordenação pedagógica na Educação Infantil	44
1.5 Há a especificidade da coordenação pedagógica na Educação Infantil?	49
CAPÍTULO 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	52
2.1 Aspectos sócio-históricos da formação docente	52
2.2 Formação continuada em serviço e saberes docentes	59
2.3 Formação continuada em serviço: concepções e modelos	62
CAPÍTULO 03 ANÁLISE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO CPG I	74
3.1 Dados sócio demográficos	74
3.2 Perfil profissional	76
3.3 Concepções e Práticas de Formação Continuada desenvolvidas pelas Coordenadoras	81
3.3.1 Práticas de formação continuada em serviço	86
3.3.2 Organização das ações de formação	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE I: MENSAGEM AOS CPGS	108

APÊNDICE II: ROTEIRO PARA ENTREVISTA	117
ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFISSIONAIS DA ESCOLA)	118
ANEXO II: TERMO DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA E CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	120
ANEXO III: PARECER – PLATAFORMA BRASIL	122

INTRODUÇÃO

Neste trabalho são apresentados os resultados do desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço, promovidas pelo Coordenador Pedagógico Geral I (CPGI) com os professores, no contexto da Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

De acordo com Franco e Campos (2016), o coordenador pedagógico tem por função: apoiar a prática docente; mediar e favorecer o processo de construção de saberes no interior da escola; e articular ações entre os componentes da comunidade escolar. Como pode ser visto, suas atividades estão estreitamente vinculadas à formação continuada em serviço dos grupos de professores com os quais atua. Contudo, ainda é um desafio delimitar o espaço de atuação desse profissional, devido às múltiplas atividades que tangenciam sua função, como é solicitado no atendimento às diversas demandas do cotidiano escolar.

Embora o município de Belo Horizonte tenha inaugurado a coordenação pedagógica nos anos 1990 nas escolas de Ensino Fundamental, na Educação Infantil essa experiência é mais recente. As primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS) foram criadas por meio da Lei Municipal nº 8.679, de 11 de novembro de 2003 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2003), estando elas vinculadas a uma escola municipal por proximidade de território, disto surgiu a coordenação pedagógica da Educação Infantil. As UMElS começaram a funcionar em 2004 e o quadro gestor consistia na presença de um coordenador administrativo, de jornada integral, e de um coordenador pedagógico, de jornada parcial, ambos oriundos das respectivas escolas municipais de vínculo. Em 2006, esse quadro sofreu alterações e o coordenador administrativo foi substituído por um vice-diretor e a coordenação pedagógica passou para horário integral, mas não houve alteração em relação ao pertencimento da instituição.

Em 18 de setembro de 2018, com a promulgação da Lei Municipal nº 11.132 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018a), as UMElS passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMElS) e se emanciparam das escolas vinculadas.

Nessa mesma direção, surgiu uma importante reforma na institucionalização da Educação Infantil em Belo Horizonte, como também houve mudanças no quadro

de gestão das escolas infantis e foi criado, dentre outros cargos, aquele do CPG I e CPG II.

Atualmente a RME-BH possui 145 EMEIs, sendo que, destas, 143 apresentam em seu quadro de pessoal o cargo de CPG I e, nas duas outras escolas, há o chamado CPG II, sendo os CPGs I os professores da própria Educação Infantil.

A CPG I é uma função comissionada, com tempo de atuação determinado em um triênio, a qual passa a compor a equipe de gestão escolar. Essa função é exercida por um professor escolhido por seus pares. A escolha se dá em razão da experiência pedagógica e da habilidade de trabalhar em grupo, próprias do profissional escolhido, mas ele é submetido à votação e à composição de uma lista triplíce como critério para assumir o cargo.

O professor ou professora eleito(a) pelos pares passa a ocupar o cargo de CPG I e a exercer essa função em tempo integral. No contexto da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, o cargo está intimamente associado à emancipação das EMEIs. Isso significa tomada de decisões, a partir do próprio grupo da Educação Infantil, dada a conquista da ocupação do cargo de CPG I por um professor entre pares, ou seja, um docente da Educação Infantil.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) regulamentou o trabalho do Coordenador Pedagógico Geral por meio do Decreto 17.005, de 31 de outubro de 2018 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018b). Nele foram discriminadas as atividades das funções públicas do CPG, com as seguintes atribuições:

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.
(PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018b)

Nos incisos I ao III, há as atribuições relacionadas à organização do trabalho escolar. Nos incisos IV ao VI, são tratadas as especificidades do CPG enquanto formador da equipe docente.

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
 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018b)

Além das atribuições como formador, vemos as proposições de atuação como articulador junto à gestão administrativa e junto às demais instâncias da unidade escolar.

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.
 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018b)

A partir da configuração assumida pela coordenação pedagógica no contexto do município de Belo Horizonte, várias indagações foram levantadas culminando nesta proposta de pesquisa de Mestrado. De forma geral, indagamos: a) como são desenvolvidas as ações de formação continuada em serviço pelos CPGs I?; b) quais concepções de formação em serviço permeiam essas ações?; c) quais metodologias utilizam?; d) como selecionam as ofertas de formação continuada em serviço?; e) como as formações são promovidas?; f) como os CPGs relacionam a promoção de formação em serviço com as demais atividades que constituem suas atribuições?

A proposta de pesquisa emergiu da minha experiência profissional e da formação acadêmica. Sou pedagoga, formada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) em 2006. Atuo como professora da RME-BH, na Educação Infantil, desde 2013. Em 2018, fui indicada e eleita pelos professores para a CPG I da EMEI onde lecionava.

Assumi a CPG I com grande entusiasmo, tendo em vista as transformações vivenciadas, porém, me deparei com uma realidade na qual enfrentaria desafios de todas as ordens. Nesse contexto, a SMED-BH ofertou, em parceria com a Faculdade

de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE- UFMG), uma especialização em Coordenação Pedagógica, pela Pós-graduação Especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB), na qual me inscrevi, no intuito de buscar novas reflexões e aprendizados, como também aprimorar minha prática na coordenação.

Na especialização desenvolvi uma pesquisa intitulada: “A formação em serviço e a escrita de relatórios na Educação Infantil” (MANOEL, 2018), na qual busquei compreender de que maneira a formação em serviço contribuía para a elaboração dos relatórios descritivos avaliativos das crianças na Educação Infantil. Foi possível perceber que os encontros formativos estreitavam o espírito colaborativo, fortalecendo a produção coletiva de ferramentas de registros, produção esta que daria suporte na escrita do relatório de desenvolvimento da criança, de forma a contemplar, neste relatório, aspectos do desenvolvimento infantil.

A pesquisa realizada culminou em um painel publicado no XX Encontro de Didática e Prática de Ensino RIO 2020 (ENDIPERio), reforçando os resultados sobre a importância de se reorganizarem os tempos e os espaços para a formação em serviço. Ao desenvolver a referida pesquisa, no período da Especialização, percebi algumas questões latentes na relação entre a coordenação pedagógica, o corpo docente e a formação em serviço. Dessa relação, emergiram alguns apontamentos sobre os desafios e as possibilidades encontradas pelo Coordenador Pedagógico Geral I no desenvolvimento do seu trabalho e sobre o que esse profissional pensa sobre si mesmo.

Assim, surgiu a necessidade de aprofundamento nos estudos que versavam sobre as relações existentes entre a Coordenação Pedagógica Geral e a promoção de formação continuada em serviço e, ainda, mostrou-se necessário compreender as possibilidades e os desafios da função aqui em pauta. Foi pensada a importância de se realizar a pesquisa com os próprios sujeitos que ocupam esse cargo na Educação Infantil de Belo Horizonte, para melhor compreender suas considerações sobre a função – o papel – de coordenar ações de formação continuada em serviço para o corpo docente.

Nesse sentido, ao ingressar no Mestrado, a proposta desta pesquisa foi aprimorada e, a partir disso, foi estabelecido, como objetivo geral, analisar como são desenvolvidas, pelo CPG I, as ações de formação continuada em serviço dos

professores nas escolas em que atuam. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as concepções do aCPG I sobre a formação continuada;
- Identificar como o CPG I seleciona a oferta de formação;
- Analisar como o CPGI fomenta as ações de formação junto à equipe docente;
- Identificar as atividades que o CPGI exerce e verificar se elas possibilitam o exercício de sua função no processo de formação continuada dos docentes ou se elas dificultam esse trabalho.

Instigada por essas questões e objetivos, a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida entre os anos de 2020 a 2023. Para sua realização, foi elegida a abordagem qualitativa, por esta permitir uma análise com maior profundidade dos significados dos processos culturais e sociais dos sujeitos da pesquisa e dos dados coletados. Conforme afirma Minayo (2001),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO,2001p.21)

Diante dessas considerações, foi planejado um processo de desenvolvimento da pesquisa empírica, assim como dos procedimentos de coleta e análises de dados para a consolidação da dissertação. Para melhor compreensão desse processo, trataremos, por meio de tópicos, as fases e procedimentos elegidos.

Instrumentos de pesquisa e processos de coletas de dados

Diante de uma população total de 141 CPGs I, foram adotados, como instrumentos para a coleta de dados, um questionário e as entrevistas, pois a construção de tais procedimentos se fez fundamental para a compreensão do problema proposto.

Lakatos e Marconi (2002, p.98) consideram que “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” A coleta

dos dados desta investigação teve início em dezembro de 2022. Foi feita por meio do questionário apresentado no Apêndice I, criado no formato *Google Forms*, devido à amplitude que esse instrumento oferece, possibilitando coletar dados de considerável número de pesquisados. Ele continha perguntas sobre as ações de formação continuada em serviço, no intuito de coletar dados que pudessem elucidar os objetivos da pesquisa. Sobre a elaboração desse instrumento de coleta de dados, a partir do que apontam Lakatos e Marconi (2002), consideramos que:

A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos e a formulação das perguntas e também “tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc.” (AUGRAS, 1974:143 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2002, p.99)

Considerando que o questionário foi elaborado para ser aplicado para a população total de Coordenadores Geral I, esse instrumento teve por finalidade identificar o perfil sociodemográfico e como são desenvolvidas as ações de formação continuada em serviço pelos CPGs I nas EMElS de Belo Horizonte.

As questões deste instrumento foram construídas por perguntas fechadas, sendo solicitado aos CPGs I escolher uma ou mais alternativas, em uma lista a eles apresentada, sendo que algumas perguntas também continham a opção de respostas múltiplas. O questionário foi dividido em 3 seções, sendo a primeira seção com 13 questões que conduziam a um perfil sociodemográfico e profissional dos participantes. A segunda seção teve duas questões sobre a prática de formação continuada em serviço que funcionaram como requisito para que os respondentes continuassem a ler o questionário. A seção seguinte foi específica sobre as condições e sobre as formas de realização das ações de formação desenvolvidas pelo CPG I. Ela contou com 11 questões que, ao final, convidavam cada um dos respondentes a participar da entrevista. Se houvesse interesse em fazê-lo, era possível deixar nome e contatos pessoais.

A fim de avaliar este instrumento de coleta, foi aplicado um pré-teste, no período entre julho e agosto de 2022, com 18 participantes voluntários respondentes do questionário. Eles avaliaram a objetividade das perguntas e a clareza das respostas. Entre setembro e outubro de 2022, realizamos o pré-teste do roteiro de entrevista. Foram ajustadas e reorganizadas algumas questões para que o referido roteiro pudesse melhor atender aos objetivos da pesquisa. As respostas do pré-teste

foram descartadas, logo após a conclusão desta fase, não sendo utilizadas nos dados finais.

Após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), foi iniciado o processo de solicitação de autorização da feitura da pesquisa na RME-BH junto ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (CAPE/SMED). Em 07 de outubro de 2022, foi enviada toda a documentação requerida e preenchido o formulário de solicitação. Em 10 de novembro de 2022, o CAPE/SMED autorizou a pesquisa, enviando por *email* a Carta de Anuência e de Apresentação, devido à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (CONTROLADORIA GERAL DO MUNICÍPIO; SUBCONTROLADORIA DE TRANSPARÊNCIA E PREVENÇÃO DA CORRUPÇÃO, 2018). O próprio CAPE/SMED foi responsável por disparar o *email* com o questionário de pesquisa. O primeiro disparo aconteceu em 05 de dezembro de 2022, tendo havido pouca adesão nas respostas por parte dos coordenadores. Fechamos a primeira semana com 20 respostas. Em 12 de dezembro de 2022, houve o 2º disparo do questionário e, cerca de 10 dias depois deste segundo disparo, havia 51 respondentes. Nesse período o recesso escolar de final de ano e as férias escolares de janeiro de 2023 estavam por vir. Diante disso, na última semana de janeiro 2023, foi iniciado um processo de solicitação do preenchimento no “boca a boca”, tendo a pesquisadora ligado para as EMElS e dialogado com os coordenadores sobre a pesquisa e a importância da colaboração de todos quanto ao preenchimento do formulário. O número de respostas aumentou gradativamente, até que essa etapa da pesquisa foi finalizada com 87 respondentes, ou seja, com o quantitativo de 62,8% do público-alvo.

A coleta de dados, por meio das entrevistas, ocorreu com coordenadoras que desenvolviam formação continuada em serviço com sua equipe, permitindo um aprofundamento sobre como desenvolviam essas ações e como elas permeavam o processo de trabalho pedagógico.

A entrevista constituiu uma forma de contato direto com as coordenadoras pesquisadas. Ela foi estruturada com 13 questões iniciais, conforme pode ser verificado no Apêndice II. Foi aplicada a entrevista semiestruturada, por ser esta mais flexível, considerando a relevância do momento da execução do procedimento. Como considera Ludke e Menga (1986, p.33), “[...] na entrevista a relação que se

cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas [...]”.

A entrevista semiestruturada demanda um roteiro flexível, que permite estabelecer interação entre pesquisador e entrevistado, que é o protagonista do cenário estabelecido. Szymanski (2011) compreende esse processo interativo como:

Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, preparados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se, a partir daí, a participação de ambos no resultado final. (SZYMANSKI, 2011, p. 14)

A seleção dos sujeitos que participaram da entrevista foi realizada a partir da explicitação de interesse, manifestada no questionário. Houve 32 manifestações e, diante disso, a seleção teve como critério a escolha por profissionais que atuavam em EMElS com maior número de professores em efetivo exercício. Isto porque tal quantitativo indicava maior demanda da formação em serviço. Outro critério foi a escolha de um(a) candidato(a) por regional de Belo Horizonte, totalizando, assim, nove sujeitos de pesquisa entrevistados, pois BH é organizada administrativamente por 9 regionais, a saber: Barreiro; Centro-Sul; Leste; Nordeste; Noroeste; Norte; Oeste; Pampulha; Venda Nova.

As entrevistas foram planejadas para serem realizadas no formato virtual ou presencial, ficando este formato a critério do sujeito de pesquisa entrevistado, de maneira a garantir maior conforto e adesão.

As entrevistas realizadas de forma virtual têm sido utilizadas em pesquisas na área educacional e sido consideradas vantajosas em relação à redução do tempo, pois não há a necessidade de deslocamento, como também permite melhor flexibilidade de dias e horários, devido ao formato remoto. Os pesquisadores Schmidts, Palazzi e Piccinini (2020) apresentam aspectos positivos nas realizações de entrevistas on-line considerando:

(1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os

participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição. (SCHMIDTS; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 963)

Em relação às entrevistas, também foi dada a oportunidade de elas serem realizadas de forma presencial tanto nos locais de trabalho quanto em outros locais que as CPGs, participantes da pesquisa, indicassem. Assim, as entrevistas aconteceram no período de 16 fevereiro de 2023 a 30 de março de 2023, com 9 CPGs escolhidas de acordo com os critérios elencados anteriormente.

O contato com os sujeitos de pesquisa selecionados aconteceu pelo número de telefone disponibilizado no formulário. Assim, uma vez agendada a entrevista, de forma presencial ou virtual, e marcado o horário, a partir da preferência da pessoa entrevistada, foram realizadas 3 entrevistas no formato virtual e 6 no formato presencial.

As entrevistas virtuais aconteceram por meio do *software Google Meet*. Não foram gravadas imagens delas, apenas áudio, pelo gravador de áudio do *smartphone*. A entrevista com menor tempo de gravação foi de 00:31:22, seguida de outra de 00:34:19. Aquela de maior tempo de gravação foi 00:46:55. Apesar dos pontos positivos aqui apontados para as entrevistas realizadas em formato virtual, não posso deixar de considerar a desvantagem de talvez nunca conhecer pessoalmente os sujeitos entrevistados, os quais foram de suma importância para a realização da pesquisa.

Para as entrevistas no formato presencial, foi proposto pela pesquisadora o próprio local de trabalho das coordenadoras participantes da pesquisa, em dias e horários agendados por elas. A escolha das EMEIs para as entrevistas presenciais se deu devido à segurança, para as entrevistadas, de estarmos utilizando um local público e em razão do conforto para elas que precisaram se deslocar para fazê-las. As entrevistas presenciais tiveram uma variação no tempo de gravação das seis entrevistadas, o menor tempo foi de 00:12:23 e o maior tempo de 00:22:27. Elas foram gravadas pelo gravador de áudio do *smartphone*. Nas EMEIs, os espaços utilizados, na maioria das entrevistas, foram a sala da coordenação e a sala da direção. Em um dos casos, foi utilizada a sala multiuso que, na Educação Infantil, comporta espaço de brinquedoteca e multimídias. Nas entrevistas presenciais, as desvantagens foram os agentes externos, pois, nas escolas de Educação Infantil, o

barulho é constante. Também houve interrupções em quase todas as entrevistas, uma vez que surgiam demandas próprias da rotina das escolas, assim, quando foi necessário fazê-lo, interrompemos as entrevistas para as coordenadoras darem os encaminhamentos necessários, a partir do que havia sido solicitado a elas naqueles momentos.

As entrevistas foram gravadas em consentimento com cada uma das entrevistadas e depois transcritas. Cabe ressaltar que todo o processo de elaboração e de coleta de dados foi baseado em procedimentos éticos.

Procedimentos Éticos

A pesquisa apresenta cuidado de relevância ética, em consonância com o Conselho Nacional de Saúde (CNS) que prevê, na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012), a revisão do projeto de pesquisa pelo COEP.

Nessa perspectiva, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme pode ser visto no Anexo I, explicita os objetivos da pesquisa, a participação voluntária, o sigilo dos dados e todos os procedimentos da pesquisa, com os quais os participantes devem concordar. A Resolução CNS nº466, de 12 de dezembro de 2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012), no item II.23, orienta que o TCLE deve “conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar”.

Como mencionado, a pesquisa foi autorizada pelo Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte(CAPE/ SMED-BH), foi expedida uma Carta de Anuência (Anexo II) com as devidas apresentações da pesquisa e da pesquisadora.

Busquei, enquanto pesquisadora, resguardar todo o processo da pesquisa, esclarecendo as respondentes de que as informações prestadas nos instrumentos de coleta de dados poderiam ser revisadas e descartadas, a qualquer momento anterior à publicação da dissertação, a critério delas. Também ressaltei que os resultados da pesquisa teriam ampla divulgação tanto para os sujeitos participantes quanto para o público em geral, resguardando o anonimato dos depoentes. O TCLE foi disponibilizado de acordo com o instrumento de coleta, deste modo, no

questionário ele foi disponibilizado por um *link* para *download* na íntegra, em formato PDF, o que possibilitou seu arquivamento. Nas entrevistas foram entregues às entrevistadas duas cópias do TCLE, de forma impressa. Elas leram o documento, o assinaram (como também o fez a pesquisadora) e mantiveram uma cópia sob sua guarda, uma vez que a outra foi devolvida à pesquisadora.

Na análise dos dados, as entrevistadas foram identificadas pela sigla CPG seguida do número correspondente à ordem das entrevistas, garantindo, assim, o anonimato dos sujeitos participantes.

Análises dos dados

A análise dos dados foi constituída em duas etapas: a pré-análise, com a leitura flutuante que permitiu a exploração e a organização do material, dos dados do questionário e das entrevistas e, por conseguinte, a análise que se concebia ou fundamentava-se em selecionar, categorizar e interpretar os dados por meio do referencial teórico.

O propósito da análise é compreender, à luz do referencial teórico adotado, o material coletado tendo em vista os objetivos da pesquisa. Conforme explica Franco (2021):

Além disso, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro lado. (FRANCO, 2021, p.22)

Em relação aos dados levantados, aqueles do questionário foram analisados, com base na estatística descritiva, organizados por meio de gráficos e tabelas, analisados conforme as dimensões e as categorias estabelecidas. Os dados levantados nas entrevistas foram abordados por meio da análise de conteúdo, assim como as questões abertas do questionário. Desta forma, procurando identificar tendências, padrões, comportamentos, dividindo-os em partes e categorizando-os. Essa análise foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2009) e nos referenciais teóricos já apresentados anteriormente.

Em relação ao questionário, os dados das questões fechadas foram organizados em gráficos e tabelas, em formatos variados, e para as questões

abertas foram utilizadas a nuvem de palavras e tabelas. Estes recursos foram organizados com o auxílio de um profissional técnico em *designer* gráfico.

Como mencionado, as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Após a leitura flutuante, foram agrupadas pelos dados correspondentes aos critérios, tais como os modelos de formação e a organização das formações. Elas foram analisadas a partir dos aportes teóricos estudados e apresentados na pesquisa.

Nesse sentido, os resultados estão apresentados e analisados em articulação com a base teórica elegida, dando forma à organização da dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o percurso da oferta e as concepções de Educação Infantil no Brasil, como também sua construção no município de Belo Horizonte. Em seguida tratamos dos aspectos da docência na Educação Infantil e sua profissionalização, relacionando o assunto com o currículo e a coordenação pedagógica.

O segundo capítulo discorre sobre desenvolvimento profissional docente e a formação continuada em serviço, recorrendo a referenciais teóricos que tratam da formação docente, dos aspectos sócio-históricos e políticos que norteiam a formação inicial e continuada, como também as concepções e modelos de formação continuada em serviço.

No terceiro capítulo são apresentadas as análises dos dados. Ele foi intitulado “Análise da Formação em Serviço nas Escolas de Educação Infantil na Perspectiva do CPGI”. Lá são tratados os dados sociodemográficos e o perfil profissional das coordenadoras participantes da pesquisa, assim como as concepções e as práticas de formação continuada em serviço que elas desenvolvem. Foi possível constatar, como veremos adiante, que, mesmo diante dos desafios vividos no cotidiano escolar, as ações de formação continuada desenvolvidas pelas CPG I oportunizam aos professores reflexões sobre sua prática pedagógica.

As considerações finais elencam as ações de formação continuada em serviço desenvolvidas pelos CPGs I na EMEIS de Belo Horizonte, seus desafios e possibilidades.

CAPÍTULO 1 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DOCÊNCIA NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo é apresentado como a Educação Infantil se caracterizou no Brasil e trazidas as concepções que foram assumidas no processo. Além disso, buscou-se tratar do percurso da Educação Infantil em Belo Horizonte, caracterizando a implementação das primeiras escolas no município e a evolução do atendimento até a consolidação da política própria de Educação Infantil, com a composição de corpo docente e de escolas específicas.

Belo Horizonte teve sua primeira escola infantil em 1957 e, nas décadas de 1970 e 1980, vivenciou o crescimento das creches comunitárias, como também acompanhou os apontamentos da legislação federal para a Educação Infantil. Em 1996, propiciou a ampliação do atendimento na educação infantil no município criando, em 2003, as Unidades Municipais de Educação Infantil.

No Capítulo 1 ainda é tratado sobre a profissionalização docente na Educação Infantil abordando o delineamento das concepções de identidade do docente que atua nessa etapa da Educação Básica.

Por fim, são apresentadas as análises sobre a coordenação pedagógica na Educação, de forma geral e na especificidade da Educação infantil, fazendo um recorrido sócio-histórico da construção desse cargo no contexto da gestão escolar.

1.1 Concepções e características da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte.

A Educação Infantil no Brasil se caracterizou por duas concepções distintas, a saber, a assistencialista e a educacional. As primeiras instituições de atendimento infantil foram caracterizadas pela assistência social, em busca de diminuir o considerável índice de mortalidade infantil e, posteriormente, pela busca de espaços de cuidado, segurança e saúde para crianças de mães trabalhadoras. Instituições sempre voltadas para crianças das classes com maior vulnerabilidade social, a infância era responsabilidade do Estado somente em casos de vulnerabilidade. Conforme contextualiza Kuhlman (2000):

Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. (KUHLMAN,2000, p.8)

As características educacionais para esses espaços ocorreram a partir do final dos anos 1970, com o aumento das instituições destinadas ao atendimento da Educação Infantil para todas as classes sociais. Embora houvesse a preocupação do assistencialismo para as crianças de famílias de baixa renda, que eram atendidas nas creches em horário integral favorecendo as mães trabalhadoras, contrariamente a esse cenário, a pré-escola tinha a preocupação de adequar as crianças ao seu futuro papel de alunos(as) no Ensino Fundamental. O atendimento ocorria em horário parcial, em escolas localizadas na região central da cidade, e, portanto, era acessível às crianças de famílias de melhores condições financeiras(MALTA, 1981).

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil pública se constituiu dever do Estado e direito de todas as crianças. A partir de então, o Ministério da Educação produziu uma série de documentos para pautar e regulamentar a Educação Infantil. Nesse sentido, as creches e pré-escolas pleitearam por uma construção identitária que buscasse romper com a lógica da assistência *versus* educação e, assim, também buscasse superar as concepções distintas e antagônicas que a pautaram em sua origem para que se garantissem os direitos de acesso, permanência e aprendizagem às crianças.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), regulamenta a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e, nesse sentido, sinaliza para a universalização do atendimento atribuindo aos municípios a responsabilidade pela sua oferta e assegurando o financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em termos de organização, as creches e pré-escolas passaram a se referir às faixas etárias de atendimento: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos.

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu art. 29, estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que é

um nível de ensino que compreende três etapas: Educação Infantil; Ensino Fundamental; e Ensino Médio. Essa lei já sinalizava para a progressiva universalização da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Em 2013, a LDB (BRASIL, 1996) foi alterada por meio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) que dispõe sobre a formação dos profissionais da Educação e sobre a obrigatoriedade e gratuidade do atendimento de 4 a 17 anos de idade. Nessa mesma lei, em seu artigo 4º, foi apresentado, como finalidade da Educação Infantil, “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Diante desse contexto histórico mais amplo de estabelecimento da Educação Infantil no Brasil, verificamos, no município de Belo Horizonte, uma tendência similar. A primeira escola pública de Educação Infantil foi inaugurada em 1908, a Escola Infantil Delfim Moreira, naquele momento sob a responsabilidade do governo estadual¹.

Nessa direção, até meados de 1920, foi registrada a criação de outros Jardins de Infância. A partir de 1950, foram criados diversos deles, além da criação das classes de Educação Infantil nas escolas de ensino primário da Rede Estadual de Ensino (TERRA, 2008).

A primeira escola pública municipal que atendia à Educação Infantil foi o Jardim Municipal da Renascença, em 1957. Nesse momento, havia ainda o atendimento às turmas de Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental. No contexto destas escolas, os docentes que atendiam à Educação Infantil eram os mesmos docentes concursados que atendiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, o atendimento às escolas públicas de Educação Infantil reservava-se àquele destinado às crianças de 4 a 5 anos de idade (pré-escola). As crianças de 0 a 3 anos eram exclusivamente atendidas nas creches. Tais creches eram comunitárias ou filantrópicas e, em sua maioria, combinavam a oferta de creche e pré-escola (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

¹ A Escola Delfim Moreira, localizada na região central de Belo Horizonte, mantém as instalações originais. Desde 2010, passou a ser de responsabilidade do município de Belo Horizonte é identificada como Escola Municipal de Educação Infantil Delfim Moreira. Ela atende às crianças do recorte etário de 1 a 5 anos.

No final da década de 1970 e principalmente nos anos de 1980, houve um crescimento das creches comunitárias, filantrópicas e/ ou confessionais que atendiam às crianças de famílias em situação de vulnerabilidade. Essas instituições, diante do caráter assistencialista do trabalho desenvolvido, nem sempre se encontravam em condições adequadas, atuando com espaços improvisados, com escassez de recursos e sem profissionais habilitados (KUHLMANN JUNIOR, 2002).

Nessas décadas surgiram vários movimentos sociais pelo país. Em Belo Horizonte emergiu o Movimento de Luta Pró Creches, MLPC, em 1978, que teve como objetivo lutar pelos direitos das crianças. Diante da necessidade de atendimento das crianças da cidade, as creches foram se multiplicando, cumprindo o papel do Estado. Diante das reivindicações do MLPC, a partir de 1983, se estabeleceu um convênio entre as instituições e a Prefeitura de Belo Horizonte (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014).

Silva (2004) ressalta a importância de esse movimento, o MLPC, ter emergido a partir de creches já em atendimento às crianças da cidade. Conforme analisa a autora:

A creche comunitária como ação localizada nos bairros e vilas da cidade antecede a organização do MLPC. Essa precedência é fundamental, uma vez que, mesmo havendo reivindicações por criação de creches, esse movimento se inicia pela organização de creches já em funcionamento, demandando apoio financeiro do Estado (DIAS, 1995; FILGUEIRAS, 1992; VEIGA, 2001). A creche comunitária, contando com o apoio ou estímulo à sua criação por parte de outros organismos, como a Igreja e grupos de esquerda ou feministas (MIRANDA; FILGUEIRAS; CÓSER, 1987), demandou o envolvimento de mulheres dos bairros periféricos, sem o qual tais iniciativas não sobreviveriam. (SILVA, 2004, p.85)

Esse movimento favoreceu o impulso da Educação Infantil em Belo Horizonte. Dessa forma, nos anos de 1990, quando as legislações federais apontavam para novas diretrizes da Educação Infantil, em 1993, em Belo Horizonte, houve ações políticas que buscavam, de forma mais sistemática, melhorar as condições do atendimento na Educação Infantil. Uma dessas ações foi o movimento chamado InterAção (1993), que consistia em encontros para se discutirem as definições a serem implementadas nas 12 escolas de Educação Infantil existentes no município na época. Outra estratégia política foi a implementação dos Centros de Educação Infantil (CEIs) que tinham por finalidade garantir o aprimoramento do atendimento da Educação Infantil nas redes própria e conveniada (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014).

Nesse cenário, foram implementados, em 1996, os 5 primeiros Centros de Educação Infantil e os demais foram estruturados em 1997 completando 9 CEIs na Capital Mineira. Esses Centros contavam com uma equipe de 45 profissionais da educação, os quais encontravam-se distribuídos pelas nove regionais da cidade, havendo uma equipe para cada regional. A partir dessas ações políticas, também houve a expansão dos convênios com as instituições privadas chegando a atingir, em 1999, 193 instituições que ofereciam atendimento em creche e pré-escolas(DALBEN, 2002).

No ano 2000, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH) fixou normas para o atendimento da Educação Infantil por meio da Resolução 01, de 11 de 11 de 2000 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2000). Essas normas previam os princípios e fins da Educação Infantil, a proposta pedagógica, o regimento escolar, os espaços, as instalações, os equipamentos, o perfil dos profissionais, a autorização de funcionamento e o credenciamento e a supervisão a serem garantidos na Educação Infantil do município.

Em 2003, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), por meio da Lei Municipal 8.679, de 11 de novembro (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2003), e nesse mesmo ano foram implementadas mais doze escolas municipais que receberiam as crianças com as idades de 3 a 5 anos, em horário parcial, com o Programa Primeira Escola. Estas Unidades de Educação Infantil eram vinculadas às escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), ou seja, a gestão destas escolas era realizada pela direção da EMEF e, em alguns casos, as instituições poderiam ter a vice -direção de alguma professora da própria UMEI.

Nesse mesmo ano, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte atendeu a um total de 7.391 crianças, sendo 3.439 delas nas UMEIS e 3.952 nas EMEFs que ofertavam turmas de Educação Infantil. Em 2008, cinco anos depois, o número total mais que dobrou, passando para 14.812 crianças atendidas pela rede pública municipal de Belo Horizonte.(PINTO;DUARTE; VIEIRA, 2012)

Nesse contexto, a criação das UMEIs, como unidades próprias de Educação Infantil, foi acompanhada também pela criação do cargo de educador infantil, com carreira diferenciada do cargo de professor municipal. A carreira dos professores do Ensino Fundamental de Belo Horizonte é remunerada por níveis correspondentes à

progressão por tempo de serviço e por titulação, além disso, faz jus à aposentadoria especial de 25 anos de trabalho.

O professor municipal, ao ingressar na carreira para dar aula no Ensino Fundamental da RME-BH, inicia-se no nível 08, com a possibilidade de progressão até o nível 28, por mérito e por escolaridade. A progressão por escolaridade é baseada na certificação, assim, cada Pós-Graduação *Lato Sensu* gera acréscimo de 1 nível e cada Pós-Graduação *Stricto Sensu* gera acréscimo de 2 níveis na carreira havendo, para progressão por escolaridade, o limite estabelecido de 5 níveis alcançados. A progressão por mérito se dá por tempo de serviço, a cada três anos, o que gera acréscimo de 1 nível, mediante a avaliação funcional anual, ou seja, a cada agrupamento de 3 avaliações. Essa estrutura de progressão da carreira continua vigente.

A carreira de educador infantil era organizada do nível 1 ao nível 15 e não fazia jus à aposentadoria especial, sendo o educador infantil admitido para atuar na Educação Infantil com a titulação de Magistério de Ensino Médio. A progressão na carreira de educador infantil consistia em progressão por mérito, da mesma forma como ocorria com o professor municipal. A progressão por escolaridade acrescentava 1 nível por conclusão da graduação e da Pós-Graduação *Lato Sensu* e 2 níveis para a conclusão da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com o limite de 5 níveis de progressão de escolaridade.

Somente em 2012 foi sancionada a Lei 10.572, de 13 de dezembro de 2012 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2012), que transformou o cargo de educador infantil em professor para a Educação Infantil integrando a ele a carreira especial dos Servidores da Educação de Belo Horizonte. Conforme veremos adiante, houve novas mudanças na carreira de professor da Educação Infantil, em 2018, e, de maneira mais significativa e equiparada à carreira dos demais professores do município, no ano de 2022.

A Resolução 001/2015 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015) normatiza, dentre outros pontos, o quadro de profissionais e a formação exigida:

Art. 35 - Exigir-se-á dos profissionais do quadro básico das instituições de educação infantil a formação: I - em nível superior, em curso de pedagogia ou normal superior, admitindo-se como formação mínima, para professor que exerce a docência, o nível médio na modalidade normal; II - em curso de pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional, para o exercício

da coordenação pedagógica, supervisão e orientação educacional. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE; CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2015)

O referido documento admite, como formação inicial mínima, o Magistério em nível de Ensino Médio, para que se possa atuar na docência da Educação Infantil. Isso ocorre mesmo ele tendo sido publicado mais de uma década após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que admite a formação inicial do Magistério de Ensino Médio, mas aponta como desejável a formação em Ensino Superior.

Esse movimento em torno da carreira docente foi convergente com a mudança na legislação federal que, a partir de 2013, tornou obrigatório o atendimento para todas as crianças com 4 e 5 anos (pré-escola). Neste mesmo ano, Belo Horizonte aumentou consideravelmente a oferta da Educação Infantil no município, inaugurando 5 UMEIs na cidade, sendo a primeira delas a UMEI Belmonte, com capacidade para 450 crianças de 0 a 5 anos. Com a nova configuração da capacidade de atendimento da Educação Infantil, a RME-BH vem realizando novos concursos públicos, para ampliar o quadro de professores para a Educação Infantil.

Nesse contexto, um marco importante na Educação Infantil de Belo Horizonte foi a transformação das UMEIs em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e a emancipação dessas escolas em relação àquelas de Ensino Fundamental (EMEFs). Como mencionado, isto se deu por meio da promulgação da Lei Municipal nº 11.132, de 18 de setembro de 2018 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018a), que modificou a gestão da EMEIS, criando os cargos de direção, vice-direção, secretário escolar e coordenador pedagógico, a serem compostos pelos próprios professores da Educação Infantil, escolhidos por meio de eleição escolar e com o critério de possuírem curso superior.

Nesse trajeto de emancipação, foi promulgada a Lei nº 11.381, de 22 de julho de 2022 (PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2022), com equiparação das carreiras de professor para Educação Infantil e de professor municipal, exigindo que a formação inicial para o ingresso no cargo de professor para Educação Infantil seja em nível superior. Com essa exigência, foi garantido que o professor para a Educação Infantil inicie na carreira no nível 08, da mesma forma que o professor municipal, e, assim, possa progredir até o nível 28.

Essa mudança equiparou a carreira do professor da Educação Infantil àquela do professor do Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte, embora a entrada e a manutenção dessas carreiras sejam distintas, ou seja, por concursos próprios.

Em meio a todo esse processo de mudanças e exigências para o cargo de professor para Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte firmou parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) ofertando 400 vagas na formação inicial para os professores que ainda não a possuíam. Em setembro de 2023, foram graduados 378 professores da Educação Infantil de Belo Horizonte.

Em outubro de 2023, os dados censitários constaram 5.899 professores para a Educação Infantil na RME-BH. Dentre esses, apenas 144 não apresentavam curso superior que habilitasse para o Magistério da Educação Infantil (GINED- SMED, 2023)².

Ao analisarmos o percurso da institucionalização da Educação Infantil no Brasil e a sua especificidade no município de Belo Horizonte, verificamos a formalização da profissão de professor de Educação Infantil e seu estabelecimento na carreira docente. De maneira intrínseca a esse processo, são estabelecidas concepção e práticas curriculares que dão conformidade aos saberes que esses professores devem expressar em suas práticas.

Vimos, na evolução histórica das concepções da Educação Infantil, um movimento crescente que culmina firmando na atualidade o entendimento das especificidades da infância na perspectiva indissociável do cuidar e o educar. Nesse sentido, a escola é um espaço que deve possibilitar vivências organizadas com intencionalidades que garantam o desenvolvimento integral da criança, demonstrando a importância dessa primeira etapa da Educação Básica no percurso educacional da vida do aluno.

1.2 Currículo e Docência na Educação Infantil

O currículo tem um papel fundamental no norteamento das concepções e das práticas educativas. No caso da Educação Infantil, verificamos, no contexto brasileiro, que seu processo de institucionalização é acompanhado pela

² Dados obtidos por meio de consulta à Gerência de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (GINED-SMED) em 13 de setembro de 2023, por email

formalização de documentos curriculares que cumprem importante papel no direcionamento da concepção de Educação Infantil, assim como os conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos e o papel do professor nesse processo.

Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil parte de um processo de experiências, tempos, espaços, conhecimentos e vivências, tudo em consonâncias com as concepções de infância. Conforme esclarece Santos (2018),

Assim, o currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. Essa prerrogativa permitiu estabelecer a especificidade dos currículos de creches e pré-escolas, que nosso ordenamento jurídico assevera que deve ser estruturado por campos de experiência – organização que o diferencia e ao mesmo tempo o distancia da forma curricular dos demais níveis de ensino constitutivos da Educação Básica. (SANTOS, 2018, p.4)

Assim, é construída a concepção de um currículo com organização flexível que permita pensar e repensar a prática pedagógica, na perspectiva de que a criança seja protagonista de suas experiências e aprendizagens.

Em termos de currículo formal, a progressiva institucionalização da Educação Infantil como etapa da Educação Básica foi acompanhada do estabelecimento de propostas curriculares oficiais.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e apresentou os princípios que orientam as políticas públicas, assim como os fundamentos para a elaboração das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil.

Nesse sentido, as DCNEI apresentaram as definições da Educação Infantil como sendo ela a primeira etapa da Educação Básica, de oferta pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, sem retenção. Além disso, reforça a concepção da criança como sujeito histórico e de direito.

Nessas diretrizes, o currículo é definido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos sociais, promovendo o desenvolvimento integral dessas crianças. A proposta pedagógica é concebida como plano orientador das ações das instituições para que, por meio de tais ações, as crianças sejam educadas e cuidadas, sendo a proposta pedagógica elaborada pelo coletivo da comunidade escolar, professores e direção. (BRASIL, 2009).

O documento foi elaborado com a cooperação de órgãos oficiais, entidades nacionais e grupos de pesquisa. Como já dito anteriormente, sua finalidade é aquela de orientar as políticas públicas, cabendo ao Ministério da Educação também orientar a implantação de tais políticas em estados e municípios brasileiros.

As DCNEI constituíram, de tal modo, um documento orientador para a elaboração do currículo para a Educação Infantil em estados e municípios brasileiros. Em 2014, Belo Horizonte apresentou as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014), e em 2017, no âmbito nacional, o Ministério da Educação apresentou a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Conforme a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), as aprendizagens não podem ser resumidas a um processo espontâneo, pelo contrário, as práticas desenvolvidas na Educação Infantil devem acontecer com intencionalidade educativas tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando à criança o direito de conviver, de brincar, de participar, explorar, expressar-se e conhecer -se.

Diante da previsão curricular apresentada pela BNCC (BRASIL, 2017), o trabalho a ser desenvolvido pelo professor da Educação Infantil requer uma profusão de competências articuladas em proposta pedagógica que promovam o desenvolvimento pleno da criança. Conforme o referido documento afirma:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.(BRASIL, 2017)

Pode-se sustentar que espera-se do docente que atua na Educação Infantil o desenvolvimento de um trabalho propositivo, com ações reflexivas que requeiram conhecimentos específicos sobre a infância.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em consonância com as propostas nacionais, estabeleceu as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014), como já mencionado. Elas estão sistematizadas em três Cadernos, que orientam o trabalho na Educação Infantil dessa Rede, e estão vigentes até o momento, sendo utilizadas junto à BNCC (BRASIL, 2017), como também junto a outros documentos oficiais, para orientarem as práticas da Educação Infantil.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014) constituem um documento que aborda aspectos relevantes para a elaboração de um Projeto Político-pedagógico que considere a cultura da infância e que reconheça bebês e crianças como sujeitos que carregam consigo vivências familiares e sociais que precisam ser legitimadas e ampliadas. Além disso, preconizam a garantia de práticas e vivências educativas diferentes da educação familiar, visando ao desenvolvimento integral das crianças, por meio de práticas repletas de intencionalidades educativas. Conforme trata o documento:

Percebe-se, assim, a necessidade de planejamento e realização de práticas educacionais intencionais, considerando os diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem que reconheçam e valorizem as diversas experiências que as crianças trazem e realizam na instituição educativa. Portanto, são várias as indagações presentes quando se pretende fazer diferença no atendimento educacional das crianças, preservando a infância de cada uma delas, respeitando suas características e, ao mesmo tempo, garantindo o máximo de desenvolvimento de cada uma, de acordo com suas potencialidades (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014, p.18).

Na perspectiva de conceber a criança como centro do trabalho pedagógico, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014) apontam que o processo de interação realizado pela criança é mediado pela linguagem e propõem que o processo de desenvolvimento e aquele de aprendizagens sejam permeados pela: linguagem corporal; linguagem musical; linguagem oral; linguagem plástica e visual; linguagem digital; linguagem matemática; e linguagem escrita, todas norteadas por 3 eixos estruturadores que são o brincar, as interações e a natureza-cultura-sociedade(PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014).

Nesse sentido, a compreensão sobre a infância remete a esses sujeitos de tenra idade, como seres humanos plenos, diante da fase específica do seu desenvolvimento biológico. Além disso, com seu modo de viver em cada sociedade e vivenciar as experiências, as crianças são vistas como seres sócio-histórico-culturais e da natureza. Nessa perspectiva, as crianças significam e representam o mundo e possuem singularidade de sentir e pensar o mundo que as cercam. Desse modo, elas brincam, imaginam, criam, jogam, constroem e reconstroem suas hipóteses.

Quando se pensa na criança como sujeito que está sendo inserido num mundo de diversas culturas e saberes, as vivências, as compreensões, as habilidades e os conhecimentos que dizem respeito a esta inserção devem ser considerados como componentes curriculares para a Educação Infantil.

Assim, a Educação infantil é balizada no educar e no cuidar. O educar cuidando e o cuidar educando se constituem em um processo que pressupõe que nenhum ser humano exista sem cuidado, ou seja, as atividades de vida diária compõem parte dos hábitos culturais da sociedade em que o ser humano vive, como também as práticas de saúde, de higiene, de autocuidado, de uso do banheiro, os hábitos e práticas alimentares, dentre outros aspectos, os quais precisam compor um arcabouço de conhecimentos intencionalmente desenvolvidos. Ao se considerar o desenvolvimento da criança, devem ser ofertadas a ela interações que a possibilitem ampliar habilidades, repertórios, experiências e aprendizagens. Portanto, os professores devem planejar práticas e modos de fazer pedagógicos que considerem a criança na centralidade do trabalho educativo (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014).

Em 2018 surgiu o “Projeto APPIA: um olhar para a infância” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018c), com o objetivo de integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no sentido de articular a transição entre essas duas etapas da Educação Básica, tendo como fundamento o princípio da continuidade e da integração do sujeito, a fim de amenizar as rupturas desse processo de transição. Inicialmente o Projeto APPIA (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018c) teve como público-alvo crianças de 3 a 8 anos.

O Projeto APPIA (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018c) transformou-se em uma política pública de Educação da SMED-BH e configurou-se um programa. Atualmente é denominado “Programa APPIA-um olhar para Infância”

e tem como público-alvo estudantes de 0 a 8 anos de idade. Dessa forma, são estabelecidas propostas pedagógicas que visam superar as rupturas entre as etapas da própria Educação Infantil (creche para pré-escola), assim como entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (pré-escola para 1ºano) (PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE Belo Horizonte, 2022).

A partir dessa política, foi construído e disponibilizado o Caderno APPIA INFÂNCIA: ações, mediações, estimulações e atividades para a infância (PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2022), um documento que consiste em orientar a prática pedagógica, conforme orienta o documento:

Assim, tomando como referências a “Base Nacional Comum Curricular” e as “Proposições Curriculares”, construímos e disponibilizamos o caderno “Ações, Mediações, Estimulações e Atividades para a Infância”, na perspectiva de subsidiar o planejamento dos professores das etapas da Educação Infantil e dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2022, p.11).

Nesse sentido, as ações pedagógicas elaboradas e desenvolvidas pelo professor, no contexto da Educação Infantil de Belo Horizonte, devem estar em consonância com: as Proposições Curriculares da RME-BH (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014); a BNCC (BRASIL, 2017); o Caderno APPIA INFÂNCIA (PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2022); e demais legislações vigentes. Pressupõe-se que o Projeto Político-pedagógico deva ser construído coletivamente pelos docentes e ser pautado nesses documentos, tendo estreita relação com a cultura da infância na qual está inserida a escola.

A convergência das propostas curriculares oficiais aponta para uma docência em permanente processo de análise e reflexão das próprias práticas desenvolvidas com as crianças. Trata-se, portanto, de uma docência em constante processo formativo, capaz de suscitar práticas inovadoras e sistematizadas no contexto escolar.

1.3 Profissionalização Docente na Educação Infantil

Diante das mudanças ocorridas na Educação Infantil ao longo do século passado, principalmente no período após a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996

(BRASIL, 1996), é importante considerar o perfil do profissional que atua em creches e pré-escolas. É nítido que, com a regulamentação da Educação Infantil como um segmento da Educação Básica, também evoluíram os estudos sobre a infância em nas dimensões social e cultural, reforçando uma educação que permeia o educar e o cuidar.

Para compreender as especificidades envolvidas nas configurações do professor que atua nessa etapa da Educação Básica, recorremos a: Cerisara (1996, 2002); Nunes e Kramer (2007); Fernandes (2010); e Albuquerque (2013). Essas autoras apresentam importantes estudos sobre as especificidades da docência na Educação Infantil.

Cerisara (1996), em sua tese, buscou ampliar a compreensão acerca da construção da identidade das professoras da Educação Infantil e suas dimensões, em associação ao gênero, construção esta envolvida nas relações de trabalho junto a bebês e crianças. A análise realizada em sua pesquisa apresenta como tais dimensões se relacionam às práticas femininas domésticas e à prática profissional de mulheres que trabalham em creches e pré-escolas. Assim, a autora problematiza as dimensões do trabalho doméstico, em interface à prática profissional, considerando que não são necessariamente excludentes, pelo contrário, são características do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, principalmente com os bebês: ninar; trocar fraldas; dar banho; e alimentar.

Nesse sentido, as professoras da Educação Infantil estão imersas em práticas que se mesclam entre as dimensões do trabalho doméstico de maternagem e aquelas do trabalho pedagógico, o segundo adquirido nos cursos de formação inicial e continuada. Diante desse processo de dualidade, Cerisara (2002) reflete sobre a identidade profissional das professoras de Educação Infantil. Para ela:

Para que se constitua uma identidade profissional, é preciso ter como base a identidade pessoal dessas mulheres, construída historicamente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada – a educadora de crianças de 0 a seis anos e vinculada de modo direto ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e no qual predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos. (CERISARA, 2002, p. 33)

Nessa perspectiva, exige-se reconhecer a existência dessa ambiguidade no exercício do Magistério em creches e pré-escolas e considerar que o objetivo da

Educação é estimular, diversificar, ampliar as vivências das crianças para além daquilo que seja ofertado no contexto familiar.

Em contrapartida, temos professoras da Educação infantil que estão imersas, no sentido do ensino, como negativa da dimensão do trabalho doméstico e da maternagem, por se sentirem desvalorizadas, devidos às práticas do cuidar, buscando sua valorização profissional por meio da prática de ensino, assim como as professoras do Ensino Fundamental, com conteúdos curriculares a serem cumpridos.

Fernandes (2010), em sua pesquisa, apresenta esse processo de docência compreendida como ensino. Segundo a autora:

A docência aqui entendida como ensino aparece como tentativa de valorização profissional em negação ou oposição às ações de cuidado no sentido de maternagem bem como do entendimento da criança como homogênea, “vir a ser” e de educação infantil como preparação para o ensino fundamental. Agindo como professoras do ensino fundamental, através da transmissão de conteúdos, essas mulheres acreditam e se sentem mais professoras. Ou seja, é o educar no sentido de ensino que confere aos sujeitos das duas pesquisas, professoras de creche e pré-escola, a identidade profissional. Se por um lado, se sentem desvalorizadas por direcionarem as crianças com quem trabalham, em suas concepções, ações de cuidado no seu sentido mais restrito, por outro buscam nas ações das professoras de ensino fundamental sua valorização profissional através do ensino de conteúdos. (FERNANDES,2010, p.31).

Nesse sentido, por se sentirem desvalorizadas, as professoras buscam a profissionalização, baseando-se nas práticas das professoras do Ensino Fundamental que têm reconhecimento social. Ao negarem as práticas indissociáveis do cuidar e do educar, essas professoras negam as diferentes dimensões humanas e as práticas sociais da Educação Infantil (FERNANDES, 2010).

Outra concepção apresentada por Fernandes (2010) é a dicotomia entre o educar e o cuidar. Para as professoras, o cuidar está relacionado ao atendimento às creches e o educar ao atendimento à pré-escola. Essa concepção está ligada às interpretações históricas de creche e pré-escola, sendo creches instituições que atendiam as crianças vulneráveis, desde a mais tenra idade, com objetivo assistencialista de cuidado; e a pré-escola era ligada à educação que atendia as crianças das famílias mais abastadas, assim, objetivava socializar e preparar as crianças para a escolarização. Conforme afirma a autora:

De acordo com a concepção dos sujeitos dessa pesquisa, na creche só se cuida e na pré-escola só se educa. Percebe-se dessa forma uma continuidade e herança daquilo que se caracterizou ao longo da história como a função de guarda e assistência que caracterizaram as creches e de preparação e compensação da pré-escola. (FERNANDES, 2010, p.39)

Conforme aponta a autora, nos cursos de formação de professores, há uma predominância na constituição da formação pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação para a Educação Infantil ocupa uma posição de segunda ordem, descumprindo as necessidades de formação relacionadas aos aspectos da educação e do cuidado que as crianças de 0 a 5 anos apresentam. Nessa direção, a lacuna apresentada na formação de professores para a Educação Infantil, nos cursos de formação, justifica as diversas concepções de docência na Educação Infantil e fortalece essa dicotomia.

Para Albuquerque (2013), as especificidades formativas da docência para a Educação Infantil apresentam um caráter próprio que necessita romper com a visão de escolarização precoce. A autora defende uma articulação entre as etapas da Educação Básica considerando a infância em sua inteireza.

Ao professor da Educação Infantil, cabe um conjunto de conhecimentos que sustentarão a sistematização de ações educativas que tenham a criança como o centro dessas ações. Destarte, é necessário levar em consideração a necessidade de formação específica para essa etapa etária. Para Albuquerque (2013), mesmo com os avanços na legislação da Educação Infantil, ainda é um desafio refletir sobre as especificidades da docência e o reconhecimento de uma identidade profissional. Conforme analisa a autora:

A conjuntura atual em que se encontra a Educação Infantil, fortalecida pelas conquistas legais, faz com que haja também um desenvolvimento no plano político e institucional configurando uma área de atuação profissional um pouco mais definida (Silva, 2002). Ainda assim, é um desafio refletir sobre as questões que envolvem as especificidades da docência para as crianças de até seis anos de idade, bem como sobre o reconhecimento de uma identidade profissional própria para os que atuam na educação infantil. (ALBUQUERQUE, 2013, p.85)

Nesse cenário, refletir de forma contextualizada sobre o delineamento de uma identidade para o docente da Educação Infantil é uma necessidade, já que requer tratar da identidade de um campo de atuação, de formação profissional, de lutas políticas (ALBUQUERQUE, 2013).

Nunes e Kramer (2007), em sua pesquisa, apresentam que os professores têm grandes desafios para lidar, os quais estão relacionados à saúde, aos familiares, aos comportamentos sociais e psicológicos, à concorrência com as mídias digitais, e a uma diversidade de outros desafios que estão postos ao lidarem com os alunos.

Essas autoras consideram que a formação inicial se revela insuficiente, marcada pela fragmentação da teoria e da prática, levando os professores a ingressarem nas salas de aula e se chocarem com uma realidade na qual a teoria não corresponde à multiplicidade da prática.

Nessa direção, as autoras, ao tratarem da formação continuada de professores da Educação Infantil, apontam que, quando tal formação é ofertada pela esfera pública, é fragmentada e esporádica. Além disso, o professor é tutelado nestas formações, que apresentam ausência de discussões sobre infância e sobre as práticas na Educação Infantil. Portanto, a oferta de formações deficitárias ou a ausência delas tem produzido professores sem preparação adequada para as exigências mínimas para docência. Para essas autoras:

O desafio para as políticas públicas de educação no terreno da formação dos professores é, como diria Benjamin (1987), o de tornar a experiência contável, a fim de que possa ser transformada e recontada pelos professores, compreendendo os professores como sujeitos produtores da história e da cultura, inseridos na linguagem, nos termos de Kramer (1993). Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças.(NUNES; KRAMER, 2007, p. 445)

Conforme vimos, essas autoras apontam que as práticas de formação têm se mostrado insuficientes em suas características teóricas e metodológicas. Para elas, essa insuficiência também está ligada a fatores relacionados às políticas públicas educacionais: “Entretanto, não se trata de imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pois os fracassos da escola são decorrentes também de fatores ligados à política educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infra-estrutura e serviços etc.)”(NUNES; KRAMER, 2007).

Considerando os aspectos tratados anteriormente, sobre o processo de profissionalização docente na Educação Infantil, vimos que as formações inicial e continuada desses profissionais devem ser objeto de atenção nas ações e políticas públicas. É intrínseco ao processo de afirmação profissional o reconhecimento da

identidade de docente da Educação Infantil, reconhecimento este articulado ao entendimento da criança como sujeito sócio- histórico de direito.

1.4 Coordenação pedagógica na Educação Infantil

Historicamente a função de coordenador pedagógico passou por diversas mudanças e percebe-se que muitos dos desafios enfrentados por este profissional têm origem na história do ofício e na forma como foram interpretados seu papel e suas atividades na literatura dos anos de 1980 e 1990 (CUNHA, 1985; BRAGA, 1999; FALCÃO FILHO, 1990). Para alguns autores, como Vasconcellos (2019), o papel desse profissional sofre influência da história da profissionalização de especialistas, tais como supervisores e orientadores educacionais, no âmbito dos cursos de Pedagogia, e das respectivas atuações nas escolas de Educação Básica.

Para compreender a relevância e interpretar hoje a coordenação pedagógica, é preciso recorrer ao contexto histórico que constitui a função do especialista em Educação. Essa função tem por base sua formação inicial no curso de Pedagogia e as transformações vivenciadas, ao longo dos anos, por essa função, a qual é desempenhada no âmbito escolar.

Portanto, com o estabelecimento do Decreto-Lei nº 1.190, 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939)³, regulamentando o bacharelado em Pedagogia, esse curso passou a ser disseminado com foco na formação técnica em Educação. As reformas educacionais promovidas na época passaram a incorporar a figura dos especialistas em Educação: o administrador; o orientador educacional; e o supervisor escolar. De acordo com Franco e Campos (2016):

Vários autores da época fizeram defesa à necessidade de os especialistas atuarem no âmbito da formação de professores. Anísio Teixeira, por exemplo, 1958 faz menção a função de especialista em educação como sendo o profissional responsável por auxiliar o professor na sua tarefa docente, segundo ele, recentemente modificada em virtude do processo de democratização do ensino trazer para o sistema educacional não apenas alunos, como também professores de classes populares. (FRANCO; CAMPOS, 2016, p.38)

A função do especialista ganhou cada vez mais espaço no contexto educacional, como também a sua formação: “a legitimidade da formação do

³ O decreto 1.190, de 1934, regulamentou o curso de Pedagogia. Surgindo, em 1939, na Universidade do Brasil, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o bacharelado em Pedagogia se estendeu de forma quase que concomitante por todo o Brasil.

especialista na Educação adquiriu reforço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº5692/1971 que tratou de estabelecer critérios para a formação destes profissionais e para a expansão dos orientadores na rede pública.” (FRANCO; CAMPOS, 2016, p.39).

Nessa perspectiva, o especialista assumiu, nos sistemas educacionais, atribuições de orientação, de fiscalização, de inspeção e de padronização, provocando um processo de dualidade no trabalho pedagógico escolar: uma parte organiza e a outra executa. Com essa hierarquização do trabalho, o supervisor ficou atrelado ao trabalho burocrático, se distanciando do pedagógico. Conforme analisa Vasconcellos (2019):

A introdução da Supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (esse apropriam dos frutos), e os que executam. Até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas salas de aulas, e a partir disso passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e seu trabalho a figura do técnico. (VASCONCELLOS, 2019, p.127)

No entanto, com as mudanças no campo da Educação, assim como com o surgimento de novas teorias que já não defendiam o perfil centralizador, buscou-se romper com tal paradigma. A emergência de um sistema político de redemocratização da sociedade brasileira e, conseqüentemente, a redemocratização da escola, na década de 1980, passou a configurar novos contextos escolares. Nesse sentido, o objetivo comum passou a ser a aprendizagem dos alunos, valorizando o trabalho em equipe por parte dos docentes para a construção de ações educacionais que possibilitassem a qualidade do ensino para todos. De acordo com Franco e Campos (2016):

Com os sucessivos estudos e pesquisas que procuraram compreender e atribuir às profissões do Magistério (especialistas, técnicos ou professores) um carácter complementar no que diz respeito ao entendimento das características semelhantes das diferentes funções houve, para tanto, por parte dos educadores e sistemas de ensino, uma preocupação em configurar novos paradigmas educacionais. Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem do aluno. {...} (FRANCO; CAMPOS, 2016, p.41)

A partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da nova legislação educacional, emergiu a necessidade de construção de projetos educacionais e do

desenvolvimento de profissionais que coordenassem essas ações numa perspectiva democrática. Nesse contexto foi se constituindo a função da coordenação pedagógica que ganhou ainda maior importância com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Essa lei destacou a gestão democrática, cabendo ao profissional professor, de forma coletiva, promover os processos educativos e organizacionais no interior das instituições escolares.

Com a nova legislação, a gestão democrática se constituiu como um princípio nas orientações das ações educacionais, apontando para a gestão de pessoas, para o trabalho em equipe, que concebesse o projeto político-pedagógico voltado para o desenvolvimento e para a melhoria na qualidade da Educação.

No entanto, a gestão passou a ser considerada a partir da prática de condução do todo, considerando as partes e as relacionando entre si, de forma democrática, superando as práticas fragmentadas de administração, orientação, inspeção e supervisão, com enfoques lineares, mecanicistas e excludentes. Compreendendo as ações articuladas e conjuntas, a gestão passou a concentrar esforços na orientação global, considerando os espaços educacionais como um todo, nos âmbitos físico, material, financeiro, político, didático, metodológico e humano. Lück (2015) considera a lógica da gestão como:

Em linha gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. (LÜCK, 2015, p.36)

Essas mudanças, portanto, demandaram uma horizontalidade nos sistemas de ensino, com princípios da autonomia, por meio da participação democrática para a resolução de problemas próprios das unidades e das tomadas de decisões. Esse processo se daria sem ressentimento ou oposição às políticas públicas educacionais, muito pelo contrário, provendo reflexões sobre as políticas e estabelecendo ações para a implementação dessas diretrizes diante da realidade local. A esse respeito, Lück (2015) enfatiza que:

A gestão educacional cultiva relações democráticas, fortalecendo princípios comuns de orientações, norteadores da construção da autonomia competente, que se garantem a partir do estabelecimento de cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes comuns. Estas, quando entendidas em seu sentido e espírito pleno, são vistas em seu potencial de inspiração para dar unidade e organicidade ao conjunto de das ações sociais. (LÜCK, 2015, p.45)

Nesse sentido, uma mudança de nomenclatura só é significativa se junto a ela houver uma mudança de postura diante da realidade. O processo de transição do especialista em Educação para o coordenador pedagógico comprovava essa máxima, pois configurava uma nova organicidade do conjunto das ações docentes.

O cargo do coordenador pedagógico, mediante a novas concepções políticas de Educação, a partir dos anos de 1990, correspondeu às perspectivas de mudança nas lideranças das unidades escolares, surgindo, assim, um coordenador pedagógico gestor do conjunto educacional, numa perspectiva democrática e emancipadora.

Neste contexto, a coordenação pedagógica tem se constituído como um cargo assumido por docentes que lidam cotidianamente com as questões que perpassam a instituição escolar. Evidência disso foi tratada na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2012). Essas autoras, ao analisarem a função do coordenador pedagógico na escola, em diferente regiões do Brasil, verificaram que o processo de constituição identitária do coordenador pedagógico tem, em sua base, experiências da docência (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012).

Em termos de experiências e de estabelecimentos de cargos e funções no contexto educacional brasileiro, verificamos uma diversidade de organização e nomenclaturas atribuídas ao que os autores compreendem como coordenação pedagógica. Exemplos disso, temos, no estado de Minas Gerais, a prevalência do cargo de especialista, com fidelidade às nomenclaturas típicas dessa formação clássica, ou seja, supervisor e orientador educacional. Em alguns municípios e estados brasileiros, observa-se a mesma condução e, em outros, há a nomenclatura de coordenação pedagógica atribuída aos cargos que admitem somente Pedagogia, ou seja, na visão do especialista e ainda da coordenação pedagógica, há professores de qualquer formação que atuem na escola.

O que verificamos é que, em termos teóricos, a coordenação pedagógica é uma terminologia que acompanha um esforço, na produção acadêmica, de traduzir concepções e práticas de gestão na perspectiva democrática.

1.5. Há a especificidade da coordenação pedagógica na Educação Infantil?

Para Barroso e Santos (2022), a coordenação pedagógica na Educação Infantil é invisibilizada nas reflexões do âmbito da educação nacional. Esses autores destacam os diferentes motivos para essa invisibilidade:

i) a falta de legislação específica que regulamente a profissão de coordenador pedagógico no Brasil; ii) a ausência de políticas de formação que atentem para a organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas; iii) a baixa reverberação dessa temática na produção acadêmica nacional.(BARROSO; SANTOS, 2022, p.4)

Nesse cenário, as reflexões e os apontamentos das ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil se encontram em descontinuidade, marcada pela imprecisão das ações cotidianas, mesmo constituindo um espaço de atuação relevante para a organização do trabalho coletivo. Para Barroso e Santos (2022), “os profissionais que ocupam esse espaço atuam de acordo com a legislação local e principalmente de acordo com suas próprias experiências, construindo sua profissionalidade”.

Nesse sentido, apesar da busca da coordenação pedagógica, na Educação Infantil, pela sua profissionalidade, a construção de uma identidade profissional perpassa por condições diversas que não só na prática e nas experiências individuais. Conforme ressalta Alves e Barbosa(2015):

A identificação profissional acaba se tornando muito importante para a identidade social do indivíduo. Ao mesmo tempo, a construção da identidade profissional possui uma dimensão pessoal, que necessariamente é social e não resulta apenas da experiência subjetiva individual, pois está ligada às condições materiais, à formação, à inserção na profissão e na função específica de coordenação pedagógica.(ALVES; BARBOSA, 2015, p.5.)

Mesmo diante de tantos desafios, o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil apresenta significativa importância nas articulações coletivas de construção do Projeto Político-pedagógico, nas discussões sobre a prática educativa para a infância, na promoção da gestão democrática.

A Educação Infantil de Belo Horizonte criou o cargo de coordenador pedagógico, a partir da emancipação das então UMEIs, agora denominadas EMEIs,

que deixaram de ser, cada uma delas, uma Unidade de Educação Infantil anexada a uma dada escola municipal. Nisso passaram a ser, individualmente, uma Escola Municipal de Educação Infantil, com uma gestão composta por professores da Educação Infantil, ou seja, gerida pelos próprios pares.

Alves (2011) aponta reflexões importantes a respeito da descentralização e da gestão democrática, processo encontrado na emancipação das EMEIs. Para essa autora, quando a gestão da escola passa a ser desenvolvida por seus pares, ganha não só na resolução de problemas, mas também em diversos outros fatores que permeiam a Educação, tais como, a realidade da comunidade escolar, os conhecimentos pedagógicos para a infância e o reconhecimento da territorialidade.

O coordenador pedagógico da Educação Infantil da RME-BH tem como algumas de suas atribuições gerir a frequência escolar dos alunos, realizar a busca ativa, a fim de garantir a permanência em todas as idades – e não somente nas idades de obrigatoriedade que, no caso, são 4 e 5 anos. Além disso, promover a participação da família na vida escolar da criança, articular com os professores estratégias de promoção do desenvolvimento dos alunos, conforme o art 3º do Decreto nº 17.005, de 31 de outubro de 2018 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018b)

Nessa perspectiva, também consta como atribuição do coordenador, no referido documento: coordenar ações de formação continuada em serviço com os professores; acompanhar o desenvolvimento de planejamentos e atividades; participar dos processos avaliativos e da descrição dos relatórios individuais de desenvolvimento das crianças; articular a construção e implementação do Projeto Político-pedagógico da instituição na qual atua (PREFEITURA MUNICIPAL BELO HORIZONTE, 2018b)

Para Zumpano (2010), desenvolver formação continuada em serviço vai além das reflexões sobre determinadas temáticas, uma vez que o papel de formador da equipe pedagógica implica em lidar com os sentimentos dos professores e em considerar sua história de vida. Para essa autora:

Acreditamos que o coordenador pedagógico deveria se apropriar de tais conhecimentos, pois o professor com o qual trabalha possui uma história de vida particular e se constituiu a partir das interações estabelecidas com o meio social, histórico e cultural em que viveu e, portanto, traz consigo uma bagagem de conhecimentos, crenças e valores que são explicitados em suas atitudes pedagógicas cotidianas, já que, de acordo com os pressupostos Wallonianos, o meio é condição para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo.(ZUMPANO, 2010, p.50)

Essa autora considera que, para desenvolver formação continuada em serviço que seja eficiente em seu propósito de formar, é necessário considerar o contexto para quem é destinada a ação. Conforme explicitado por ela:

Uma formação em serviço eficiente precisa ser elaborada a partir de um estudo do meio no qual se inserem os indivíduos que serão formados; ou seja, no que se refere a este trabalho, o contexto creche é um meio que possui especificidades, características e necessidades diferentes de qualquer outra instituição educativa, pois os profissionais que nela atuam passam muitas horas junto com os mesmos colegas de trabalho e com as mesmas crianças, relacionando-se e cuidando das necessidades físicas e emocionais dos educandos de maneira integral e contínua.(ZUMPANO, 2010, p.53)

Diante do cenário em tela, temos atribuições que são próprias do trabalho pedagógico, por se tratar de ações que permeiam o desenvolvimento da criança, que deve ser o centro do processo educativo. Mas as atribuições do coordenador pedagógico também perpassam a atuação dele como articulador junto à gestão administrativa. Assim, cabe ao coordenador apoiar o diretor escolar nas atividades administrativas e desenvolver atividades requeridas por outras instâncias.

Nesse contexto, tratamos das atribuições discriminadas no Decreto nº 17.005, de 31 de outubro de 2018 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018b); não foram discriminadas diversas outras atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, relativas ao trabalho que é considerado como “invisível” e que não consta na lista de atribuições. Trata-se das atividades que são desempenhadas pelo coordenador, tais como: o encaminhamento de criança adoecida; a notificação de uma criança vítima de violência; a reorganização de tempos e espaços, devido a imprevistos e outros.

Diante do cenário explicitado, o coordenador pedagógico na Educação Infantil encontra-se em processo de construção identitária de sua função, construindo também um espaço de atuação relevante, na organização do trabalho pedagógico coletivo e nas especificidades encontradas na Educação Infantil.

CAPÍTULO 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

A formação docente é um campo do conhecimento com ampla discussão, para tanto, iniciamos este capítulo fazendo uma abordagem histórica sobre como se deu o processo de formação de professores da Educação Básica nos contextos português e brasileiro. Recorremos a Nóvoa (1992), que apresenta a política de formação de professores no contexto português e, ainda, a Saviani (2009) e Diniz-Pereira (2002) para tratar do contexto brasileiro.

Nesse sentido, apresentamos as formações inicial e continuada, como também os saberes docentes, estes últimos amplamente discutido por Tardif (2014), sendo a formação continuada um espaço que possibilita ao professor a construção da identidade docente por meio das relações estabelecidas com os conhecimentos sociais, políticos, práticos. Apresentamos ainda os modelos e as concepções de formação continuada. Verificamos na literatura que as formações continuadas se apresentam com abordagens distintas, com modelos mais restritos, relacionados à concepção tradicional de formação, e os modelos com abordagens ligadas ao desenvolvimento profissional, modelos os quais estão relacionados com uma concepção progressista de formação.

2.1 Aspectos sócio-históricos da formação docente

Nóvoa (1992) contextualiza a consolidação da profissão docente a partir da regulação do Estado substituindo a tutela da Igreja na regulação do ensino. Ao longo do século XIX, a imagem do Magistério se transforma do apostolado, do sacerdócio, para o profissional docente, que transita por esferas indefinidas do funcionário público, profissional liberal, porém submetidos ao controle do Estado.

Na primeira metade do século XIX, a seleção de professores ficou mais criteriosa, configurando a profissão docente e a sua formação. Emergiram as escolas normais que legitimam uma concepção de transmissão do conhecimento, voltada para a técnica, mas que também legitimam um lugar de reflexão da prática (NÓVOA, 1992).

No período do Estado Novo, no contexto Português, apresentou-se uma política contraditória, onde o estado exercia um controle autoritário na profissão

docente. Por outro lado, o Estado exerceu uma ideologia de dignidade social, de prestígio da profissão, passando por importantes reformulações na formação docente até a década de 1970, que ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores. Nos anos 1980, o marco foi a profissionalização em serviço e, nos anos 1990, seria a formação continuada em serviço. Conforme Nóvoa (1992) nos revela, essa foi uma das piores décadas para o professorado português, devido à intensificação do trabalho docente e à sobrecarga de trabalho nas atividades diárias (NÓVOA, 1992).

No contexto brasileiro, a formação de professores se apresentou de forma mais expressiva, a partir da organização do ensino para a população em geral e após a Independência. Saviani (2009) considera que a formação docente passou por diversas organizações, em períodos distintos da história, apresentando, como marco legal, a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827-1890). A partir de 1890, com a expansão das Escolas Normais, tivemos a reforma paulista da Escola Normal (1890-1932). Após um período de 42 anos, em 1932, a formação de professores passou pela reforma de Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, então capital do país. Um ano depois, em São Paulo, com Fernando de Azeredo. Nesse período (1932-1939), as reformas organizavam os Institutos de Educação baseando-se no ideário da Escola Nova. De 1939 a 1971, tivemos a implantação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, como também a consolidação das Escolas Normais que, no período seguinte, que corresponde a 1971 a 1996, foram substituídas pela habilitação específica para o Magistério. De 1996 a 2006, apresentou-se o novo perfil do curso de Pedagogia e das Escolas Normais Superiores, assim como das demais licenciaturas.

Diante dos períodos apresentados, Saviani(2009) descreve:

Como conclusão desse rápido esboço histórico, constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p.148)

No final da década de 1990, em resposta à Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), como marco da redemocratização do país, a Educação, conforme já mencionado, foi regulamentada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Nessa lei encontramos diretrizes sobre as atribuições dos professores, assim como os fundamentos teóricos e metodológicos para a formação docente e as diferentes responsabilidades na garantia dessa condição.

Enquanto atribuição dos docentes, essa lei estabelece: elaboração da proposta pedagógica e do plano de trabalho da instituição; zelar pela aprendizagem dos alunos estabelecendo estratégias de recuperação para eles; colaborar com a articulação das atividades entre escola, famílias e comunidade escolar; ministrar dias letivos, além de participar integralmente dos tempos de planejamento, de avaliação e de desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, diante das atribuições previstas para os docentes, estão as atividades que necessitam da constante articulação de sólidos conhecimentos e do desenvolvimento profissional, que são diretamente ligados a sua formação. A LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), previa inicialmente a articulação entre teoria e prática e a formação em serviço, com preceito da formação dos profissionais da Educação. No parágrafo único do art. 62, o qual foi atualizado pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), prevê-se a garantia da formação continuada para os profissionais da Educação no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e de Educação Superior.

Essa mesma lei estabeleceu parâmetros para a valorização dos profissionais da Educação, a serem garantidos pelo sistemas de ensino, nos estatutos e planos de carreira. Conforme vemos no art 67, além do ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, há as seguinte garantias:

- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III - piso salarial profissional;
 - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI - condições adequadas de trabalho.
- (BRASIL, 1996)

Em consonância com a LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) , em 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BRASIL,2015) definiu as diretrizes para a formação continuada e apresentou os seguintes princípios relevantes, compreendendo tal formação e a profissionalização docente:

- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2015)

Diante desse contexto histórico, observa-se também que a formação docente tem se constituído em um objeto de estudo e conformado um campo de conhecimento. André (2010) explica que o campo teórico da formação de professores tem como objeto de estudo as formações inicial e continuada de professores, centrando as discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente(ANDRÉ, 2010). Para ela, a formação docente é um processo contínuo que permeia toda a vida profissional docente. Conforme explicita a autora:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p.176)

André (2010) explicita que o desenvolvimento profissional docente perpassa por uma atividade processual e intencional que requer análise crítica das experiências, dos conhecimentos e das práticas para transformá-las, promovendo mudanças e crescimento profissional.

Nesse sentido, desde a década de 1980, tem sido discutida a formação docente no Brasil, a partir de diferentes concepções. Dentre os estudos sobre formação de professores, podemos citar os trabalhos, como aqueles de: Tardif (2014); Nóvoa (2022, 1997); Zeichner (2008); e Diniz-Pereira (2002). E, ainda, temos os estudos sobre o estado da arte da formação docente no Brasil, como os trabalhos de: Gatti, Barreto e André (2011); e Gatti e André (2010). Esse acúmulo acadêmico tem permitido aprofundar sobre conceitos, concepções e análises de práticas de formação de professores.

A partir da década de 1990, a formação continuada passou a ser considerada como estratégia de mudança no perfil profissional docente (NÓVOA, 2017). Diferentes concepções foram disputadas e, entre elas, emergiu a perspectiva de uma formação crítico-reflexiva, fundamentada na epistemologia da prática, a qual estivesse baseada nos saberes docentes. Tardif (2014) é um dos autores referentes dessa perspectiva e apresenta a seguinte análise sobre os saberes docentes:

Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à práticas para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p.49)

No sentido atribuído por esse autor, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na profissionalização docente, considerando a dupla dimensão constitutiva do professor, ou seja, a individual e a coletiva. Isso implica numa compreensão da formação docente como desenvolvimento pessoal e do coletivo docente, formação a qual requer reflexão sobre as práticas e a criação de redes coletivas de trabalho, possibilitando a troca de saberes em prol de uma cultura profissional. Nóvoa (1995) também afirma que: "práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores".

Reconhece-se que o trabalho docente mobiliza conhecimentos em relação a tempos e saberes específicos. Diniz-Pereira (2015) chama a atenção sobre a utilização de resultados de pesquisas de contextos distintos, pois, algumas vezes, elas não refletem ou condizem com a realidade da educação no Brasil. Esse autor ressalta:

Todavia, chamo a atenção, mais uma vez, sobre a necessidade de consumirmos criticamente toda essa produção acadêmica realizada em contextos educacionais muito diferentes da realidade educacional brasileira e, claro, de desenvolvermos pesquisas sobre a nossa própria realidade escolar. Além da defesa do princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação de professores, deveríamos defender também o princípio da indissociabilidade entre formação e trabalho docente. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p.151)

Diante das considerações do autor, é importante ressaltar que a indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente deve considerar as

condições que são próprias do trabalho docente. No entanto, sabemos que tal centralidade não exclui questões outras, tais como a precarização, a desvalorização e os problemas estruturais que permeiam a profissão docente.

No entanto, assumir a formação docente em serviço como um processo inerente ao desenvolvimento docente e, conseqüentemente, da escola, é condizente com a transformação da realidade escolar, no que diz respeito à democratização em seu interior. Constitui-se, assim, a escola como local de trabalho e lugar de aprendizagem também do docente.

Para Nascimento (1997) a formação em serviço tem como preceito um espaço de formação profissional docente, considerado como espaço de apropriação de conhecimento das práticas pedagógica, social e política, socializando e refletindo, ampliando, assim, a dimensão de profissionalização.

Dessa maneira, o espaço de formação é a própria escola e a prática docente torna-se um vasto campo de investigação, no qual o docente investiga sua prática, reformulando e refazendo suas ações pedagógicas. Nesse sentido, compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos teóricos a partir da reflexão de sua prática docente. Esse entendimento reforça o professor como um profissional reflexivo, conforme tratado por Zeichner (2008):

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (ZEICHNER, 2008, p.539)

No entendimento de Zeichner (2008), o professor reflexivo reconhece boas práticas em outros profissionais, confirmando a importância de promover tempos e espaços para discussões das experiências exitosas entre os pares nas instituições escolares. Essa perspectiva de entendimento da formação docente mostra a relevância de tempos para promover reflexões no interior da escola, conforme previsto na própria LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Ainda no entendimento teórico sobre as formações inicial e continuada de docentes, vários autores, entre eles, Nóvoa (2017), têm argumentado sobre o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de profissionalização. Para Nóvoa (2017):

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. Neste lugar, deve assumir-se um “imperativo de profissionalização” (ANDREWS; BARTELL; RICHMOND, 2016). Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. (NÓVOA, 2017, p.16)

É nessa perspectiva que Nóvoa (2022) defende os espaços de formação considerando que o lugar de formação é também um lugar de profissão. Esse autor explicita a metamorfose da escola, vivenciada nas últimas décadas, e a emergência em se valorizar o trabalho coletivo.

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (NÓVOA, 2022, p.62.)

Dessa maneira, não dissociando a formação continuada em serviço do trabalho do professor, suas demandas e necessidades, podemos tornar esses momentos de reflexão em uma construção de saberes, entrelaçando fundamentação teórica, sujeitos e práticas. Uma ação que exige esforço pessoal e coletivo, a fim de superar as dificuldades e os desconfortos de todo o processo, reconhecendo os avanços e as melhorias nas práticas pedagógicas. A formação de professores deve ser encarada com um caráter permanente, concebendo a escola como um ambiente educativo também para professores, no qual a formação e o trabalho sejam atividades indissociáveis.

Nascimento (1997) reforça essa perspectiva e aponta que a formação em serviço tem como preceito um espaço de formação profissional docente. Ela o considera como um espaço de apropriação de conhecimento das práticas pedagógica, social e política, em que os docentes se socializam e refletem, ampliando, assim, a dimensão da profissionalização.

Formação em serviço é um processo complexo pelo qual o professor vivencia, de forma integrada, o saber, o fazer e o ser docente em um *lócus* privilegiado, a escola. Neste lugar o professor é o protagonista do seu processo formativo, de forma individual e coletiva, gerando ações permanentes de discussões das práticas

sociais, afetivas e cognitivas. Essas ações formativas podem permitir que o professor intervenha na sua prática e conseqüentemente na construção da identidade docente.

Esse processo contínuo de formação na escola precisa de um conjunto de fazeres que estruturam a formação em serviço: a) primeiro, ser implementado pelo próprio grupo da escola, planejado pelos professores e liderado pelo gestores. Nesse momento, é importante estar interligado ao Projeto Político- pedagógico da instituição, de maneira a assegurar tempos e espaços que permitam a participação de todos e, assim, promover reflexões sobre os fundamentos necessários à docência e a sua relação com a prática; b) garantir que os objetivos pedagógicos e profissionais sejam alcançados; c) possibilitar a avaliação do processo e que as necessidades do grupo ou da escola possam ser destacadas e/ ou excluídas a qualquer tempo (PLACCO, 2010).

2.2 Formação continuada em serviço e saberes docentes

No Brasil, a formação docente inicialmente estava atrelada à formação nos cursos preparatórios de professores, seja em nível Médio, no curso de Magistério, ou em nível Superior, nas licenciaturas. A partir dos anos de 1980, a formação de professores passou a ser reconhecida em suas fases de formação inicial e formação continuada (DINIZ-PEREIRA, 2010).

A primeira etapa deste processo é a formação inicial que atualmente acontece nas instituições de Ensino Superior, com embasamento teórico e práticas de estágio, e, por conseguinte, a formação continuada, que se configura de formas diversificadas, acontece nas instituições de Ensino Superior, nas pós graduações, em seminários, em congressos, como também nas redes de ensino onde os professores lecionam (DINIZ-PEREIRA 2010).

Para esse autor, o termo formação inicial é inadequado ao contexto da formação docente. Ele sugere o termo formação acadêmico-profissional, pois a formação docente inicia-se antes da entrada nos cursos de licenciaturas, já que o sujeito, ao longo de sua vida, conviveu cerca de 12.000 horas com um professor, na sua trajetória escolar, experiência que, mesmo antes de escolher a docência, vivenciou e que irá impactar nas suas concepções profissionais (DINIZ-PEREIRA, 2008).

A formação continuada trata-se de um conjunto de ações formativas, de um processo dinâmico e complexo, onde o docente possa ser um sujeito diligente, que desenvolva o caráter reflexivo sobre as ações educativas desenvolvidas de forma individual, refletindo sobre sua própria prática ou nas ações do coletivo. Dessa forma, a formação continuada constitui um espaço de construção da identidade docente, pois possibilita ao professor construir relações entre os saberes e o exercício da docência e, assim, configurar sua identidade profissional (PLACCO, 2010).

Nesse contexto, é importante compreender que os saberes docentes são multidimensionais, mediados por diversas relações sociais, dentre elas, o próprio trabalho. Os saberes das vivências pessoais, das práticas coletivas, dos processos de escolarização, da formação para o Magistério, não podem ser reduzidos a uma prática educativa de transmissão do conhecimento. Isso se justifica porque significativa parte desses saberes é desenvolvida na prática da lida com o “objeto” de trabalho, que são os sujeitos envolvidos no processo: estudante, família e os próprios colegas professores (TARDIF, 2014).

É nesse sentido que Tardif (2014) explica que, no exercício do cotidiano docente, formam-se os saberes experienciais. Conforme ele define:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p.49)

Ao fazer essas considerações, o autor mostra que os saberes experienciais são um tipo específico que se distingue do conhecimento teórico, das concepções de ensino, ou dos modelos pedagógicos, ou seja, eles não são passíveis de uma aplicação generalizada.

Nessa perspectiva, Farias *et al* (2008) explicitam quatro aspectos da formação dos saberes que permitem aos professores configurar seu modo de estar na profissão e seu desenvolvimento profissional. Os saberes da formação profissional ou formação científica são compostos por determinados conhecimentos,

transmitidos pelas instituições, assim, são saberes produzidos pelas ciências responsáveis pelas competências ideológicas e de saber fazer da atividade docente.

Nessa direção, é explicitado que os saberes pedagógicos representam reflexões racionais e normativas da prática educativa, subsidiando o arcabouço ideológico, quanto ao saber fazer da atividade docente. Os saberes pedagógicos são responsáveis pela definição da identidade do professor como profissional distinto de outros profissionais (FARIAS *et al*,2008).

O segundo diz respeito ao saber disciplinar que corresponde aos saberes disponíveis à sociedade em formas disciplinares, tais como: Português. Matemática, Biologia. Esses saberes não são produzidos pelos docentes, mas precisam ser dominados por eles. Nesse sentido, mesmo sendo um processo reprodutivo do conhecimento produzido por outros, não significa que ensinar seja apenas um processo reprodutivo, reconhece-se que o domínio do professor pelo conteúdo influi no seu ensino e no aprendizado dos alunos (FARIAS *et al*,2008).

Outro saber é o saber curricular, que representa a organização dos programas de ensino, categorizando os saberes que a escola selecionou e que orientam os planejamentos, as ações, as atividades e a avaliação. O saber curricular é adquirido tanto no decorrer da formação docente quanto na sua integração à prática escolar (FARIAS *et al*,2008).

Por fim, a autora trata do saber da experiência que representa um conjunto de saberes docentes dos quais os professores direcionam sua profissão. Para ela, são saberes que agregam diversas dimensões produzidas pela trajetória como discente, nas relações com os professores até a relação com os alunos, como docentes, nas diversas situações do cotidiano. O saber da experiência permite ao docente desenvolver-se como profissional e afirmar a construção da identidade docente e da competência didática(FARIAS *et al*,2008).

Nesse sentido, Farias *et al* (2008) sintetizou as diferentes categorizações sobre os saberes docentes, a partir dos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), Shulman (1986), bem como os trabalhos de Saviani (1996) e Pimenta (1999), conforme é explicitado no quadro a seguir:

Quadro 1- Síntese das categorizações sobre os saberes docentes

Autores	Tipologias
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da Ciências da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica.
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Saviani (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático-curricular.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Farias *et al* (2008, p. 73)

Diante deste quadro apresentado pela autora, podemos verificar que, mesmo com nomenclaturas distintas, há convergência no reconhecimento de que os saberes docentes são múltiplos e sintetizam aspectos advindos do contexto da prática educativa, dos acúmulos de conhecimentos acadêmicos e da experiência pessoal e profissional de cada docente. Portanto, é importante ressaltar que todos reconhecem que o professor, em sua prática, produz, reproduz e mobiliza saberes.

2.3 Formação continuada em serviço: concepções e modelos

A formação continuada passa a ser foco de políticas e de estudos, principalmente a partir da década de 1990 no Brasil, conforme exposto por André (2010). No entanto, autores como Diniz-Pereira (2010) chamam a atenção tanto para a denominação atribuída quanto para as concepções inerentes a essa fase formativa. Segundo ele, a formação continuada, da forma como tem sido estabelecida, tem mostrado fragilidade que contradiz a própria ideia de contínua, pois não raras vezes são feitas ações isoladas e dispersas, sem conexão com as condições de trabalho dos professores. Esse autor afirma a importância de se tratar

a formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente, portanto, articulada à realização do trabalho docente.

Nesse sentido, verificamos na literatura abordagens distintas da formação continuada e correspondentes modelos de formação. Trata-se de abordagens teórico-metodológicas que, ora convergem para a perspectiva de formação restrita, ora para o entendimento da formação indissociável do desenvolvimento profissional.

Canário (1998) apresenta quatro concepções de formação continuada no contexto português: inicialmente temos uma concepção tributária, que encara a prática docente como um momento de aplicação da teoria, centrada na dimensão técnica e descontextualizada em relação ao exercício do trabalho. “Deste ponto de vista a formação é encarada como um processo de treino, de cariz instrumental e adaptativo, enquanto que o exercício do trabalho é visto como correspondendo à reprodução de normas e gestos, estabelecidos” (CANÁRIO, 1998, p.11), uma concepção simplista do processo de formação, principalmente na profissão docente que é fadada a lidar com uma imensidão de contextos.

Outra concepção de processo formativo é concebida como “reciclagem” e tem um papel central de suprir a ineficiência ou desatualização da formação inicial, ou seja, a formação continuada é vista como uma complementação da formação inicial (CANÁRIO, 1998).

Em contrapartida, o autor apresenta uma concepção de forte valorização dos saberes experienciais, do sujeitos que aprendem por meio das reflexões críticas de sua experiência, de situações de trabalho, de sua situação de estudo que, “contraria a perspectiva de reciclagem e dá visibilidade ao que Malglave (1990) designa por ciclo recursivo entre uma via simbólica e uma via material de aprendizagens.” (CANÁRIO, 1998, p.11-12). Assim, temos um processo conceitual da reciclagem à recursividade, conforme explica Canário (1998):

No caso da formação de professores, a passagem de uma lógica da reciclagem para uma lógica da recursividade só se torna possível a partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, quer inicial, quer contínua. É neste quadro que deve ser reequacionada e compreendida a formação “centrada na escola”, entendida como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualidade e a pertinência dos processos e ofertas formativas. (CANÁRIO, 1998, p.13)

Outro conceito apresentado é o de competência, que expõe uma visão técnica racionalizadora dando ênfase à formação inicial, remetendo à ostentação de títulos

voltados para a qualificação que constituiria a aquisição de conhecimentos utilizados nas situações de trabalho (CANÁRIO, 1998).

No contexto educacional de Portugal, as concepções sobre formação de professores correspondem ao acúmulo de certificados, valorizando a mercantilização da formação. Nos últimos dois séculos, a organização do ensino correspondeu à relação entre aluno e professor, pensada de uma forma individual, sem considerar as condições sociais de tempo e de lugar; e a formação de professores segue esse mesmo perfil (CANÁRIO, 1998).

Neste contexto, três modelos de formação são apresentados por Canário (1998), os quais correspondem a uma sucessão em termos cronológicos. O primeiro é o modelo magister, que apresenta como função principal da docência o acesso ao saber, sua competência é conteudista, desconsiderando as competências pedagógicas.

O segundo modelo, que se concretiza a partir dos anos de 1960, é o modelo pedagogo, no qual o lugar principal é a necessidade do aluno, assim, cabe ao docente perceber a necessidade do aluno e essa competência pode ser favorecida pela formação pedagógica (CANÁRIO, 1998).

E, por fim, o terceiro modelo que corresponde àquele do animador, desta forma, a centralidade desse modelo não é o conteúdo nem a necessidade do aluno, mas o próprio estabelecimento de ensino. A formação não deve formar docentes que dominem os conteúdos nem propor estratégias pedagógicas centradas no aluno, contudo, o docente deve participar no desenvolvimento do estabelecimento de ensino (CANÁRIO, 1998).

Saviani (2009) analisa e identifica dois modelos de formação de professores prevaletentes no contexto brasileiro: o modelo de conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico-didático. No primeiro a formação perpassa pelo domínio dos conteúdos da área de conhecimento que se pretende lecionar, ou seja, conteúdos logicamente organizados por meio de currículo. E o modelo pedagógico-didático, que se além aos conhecimentos didáticos e pedagógicos, deste modo, a formação acontece no desenvolvimento da prática, não cabendo à universidade se preocupar com tal modelo de formação. Tais modelos se aplicam em contextos distintos: o primeiro se encaixa nos cursos superiores de institutos ou faculdades, responsáveis pela formação de professores para disciplinas específicas, denominados professores secundários, já o segundo pode ser encontrado nas Faculdades de Educação, das

quais cabe a tarefa da formação didático-pedagógica para os professores das séries primárias (SAVIANI, 2009).

Os modelos apresentados por Saviani (2009) tratam de modelos de formação inicial. No entanto, verificamos que a formação continuada também é influenciada por essas perspectivas, principalmente, quando ela trabalha com conhecimentos que não foram desenvolvidos no contexto da formação inicial.

Demilly (1995), discorre sobre formação continuada de professores no contexto francês e a distingue em quatro modelos: 1º) a forma universitária, que tem por finalidade a transmissão da teoria; 2º) a forma escolar, onde o ensino é organizado por um poder legítimo; 3º) a forma contratual, onde os saberes são terceirizados e comercializados; e 4º) a forma interactiva-reflexiva, modelo que é construído por múltiplos saberes e sujeitos na capacidade de resolução de problemas.

Além disso, essa autora classifica a formação em formal e informal. Na primeira os procedimentos de aprendizagem estão formalizados e estruturados para o coletivo, ou seja, formação produzida de forma ampla, sem contextualização de tempo e espaço. Já a informal não é ligada a uma instância especializada e os procedimentos de aprendizagem se desenvolvem no campo do contato, nas observações das situações. A formação informal é apresentada no contexto da prática supervisionada, se desenvolvendo com pares mais experientes.

Os modelos que a autora designa como forma universitária e a forma escolar, nos quais os professores estão submetidos às ações de formação pré-estabelecidas, de forma involuntária, onde os saberes transmitidos são suficientes para legitimar a formação. Esses dois modelos se diferenciam do modelo contratual apenas na forma de ingresso pelo professor. Pois, na forma contratual, a formação é definida e contratada pelo sistema de ensino em que o professor atua. No modelo interativo-reflexivo, os planos de formação de professores são uma negociação coletiva, organizados para a resolução de problemas, onde formadores e formandos desenvolvem ações de aprendizagens colaborativas (DEMAILLY, 1995).

Para Demilly (1995), a formação contínua é vista como um investimento o qual o professor precisa estar disposto a realizar, pois trata-se de movimento, de mudança – seja pelo motivo que for, a vontade necessita existir – e das diversas estratégias as quais se pode recorrer para que essa mudança ocorra. No plano

coletivo de formação, a autora considera que a formação interactiva-reflexiva é a mais apropriada, pelo formato de construção de múltiplos saberes e pela capacidade de refletir sobre os problemas por diversos pontos de vista (DEMAILLY, 1995).

Os efeitos da formação de professores acontecem de forma gradual, já que o produto produzido por este profissional é de efeitos sociais. (DEMAILLY, 1995) A escola pode produzir efeitos de natureza diversa nos alunos, assimilação de determinados saberes, efeitos sobre gostos, interações, efeitos políticos, de acesso a escolha de futura profissão, portanto, essa transformação passa pelos saberes profissionais do professor, pelas estruturas de ensino, pelas estratégias de mudança, por políticas públicas educacionais.

Nunes e Nunes (2013) definem modelos e estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente, ancorados em Garcia (1994) e Ramos (1999). Segundo esses autores, analisar os modelos de formação requer compreender quem os implementa, seus interesses e concepções. Para eles, as estratégias podem ser as mesmas em diversos modelos de formação. Nesta perspectiva, são apresentados quatro modelos de formação continuada e suas estratégias: modelo transmissivo; modelo autônomo; modelo implicativo; e o modelo de trabalho em equipe.

O modelo transmissivo é baseado na transmissão de saberes teóricos e ele possui como estratégia de formação os cursos nos quais um especialista ou formador transmite teorias para grupos numerosos, o que impossibilita discussões reflexivas (NUNES; NUNES, 2013).

Outro modelo é o autônomo, onde o docente escolhe sua formação, de acordo com seus desejos ou necessidades. Neste modelo temos dois tipos de estratégias: a escolha por temáticas de congressos, seminários, encontros ou simpósios, que têm por objetivo a troca de experiência, a ampliação de repertório pedagógico e a análise de temáticas; e o aprofundamento baseado em pesquisas a serem desenvolvidas, tais como no Mestrado, no Doutorado ou em outros cursos de nível superior (NUNES; NUNES, 2013).

No modelo implicativo, o professor é o protagonista de seu conhecimento e, por consecutivo de seu desenvolvimento profissional, a sua formação perpassa pela reflexão e pela avaliação permanente da prática docente individual e coletiva, subdividindo-se em 3 grupos de estratégias. No primeiro grupo, estão as estratégias que propõem a reflexão sobre a própria prática e sobre a prática dos colegas, com

estratégias de estudo de caso, a partir de situações da própria escola; com conversação entre professores, para a confrontação de saberes e os redimensionamentos de significados; e com estudos bibliográficos, a partir da análise coletiva das biografias pessoais (NUNES; NUNES, 2013).

O segundo grupo se utiliza de estratégias analíticas, de teorias implícitas das construções do cotidiano, como momentos de conversas e de intercâmbio sobre leituras teóricas ou temas concretos da prática, refletindo em um movimento coletivo sobre suas concepções para o conhecimento docente (NUNES; NUNES, 2013).

E, por fim, o terceiro grupo de estratégias é voltado para a pesquisa-ação, onde o docente é capaz de refletir sobre os questionamentos de sua própria prática, teorizando seus questionamentos. Neste grupo temos a estratégia de assessoria entre docentes, ou mesmo profissionais técnicos, que, neste caso, não são meros transmissores, mas trata-se de uma mediação para a tomada de conhecimento do professor sobre suas competências enquanto produtor de conhecimento (NUNES; NUNES, 2013).

O quarto modelo apresentado pelos autores é o trabalho em equipe, que ressalta a participação do docente no planejamento da própria formação, prioritariamente centrada na escola. O aspecto central desse modelo é o grupo como espaço de conhecimento, vitalizando o processo formativo e fortalecendo o desenvolvimento profissional. (NUNES; NUNES, 2013)

O modelo de trabalho em equipe tem como estratégia o envolvimento e a colaboração de toda a comunidade escolar – como pais, alunos, professores e funcionários – com equipes de trabalho que discutem e refletem sobre temas importantes do contexto educacional e da própria escola, tais como currículo, evasão educacional, processo avaliativo, projetos pedagógicos, para que a escola seja um espaço formativo para todos que nela estão envolvidos (NUNES; NUNES, 2013).

Os modelos e as estratégias apresentados por esses autores são complementares entre si e apresentam-se como um conjunto de estratégias formativas que podem ser implementadas de acordo com os objetivos e as necessidades de cada contexto, desde que considerando o professor como o protagonista de sua formação.

Sobrinho (2006) apresenta três modelos clássicos na formação continuada de professores no contexto brasileiro, reciclagem, treinamento e capacitação, os quais

são baseados na formação tecnicista que é uma perspectiva centrada na difusão do conhecimento, sem considerar o desenvolvimento profissional.

Segundo esse autor, a reciclagem foi um modelo predominante na década de 1980. Esse modelo limitava-se aos cursos de atualização de conteúdos específicos, implementação de cursos, palestras, seminários superficiais, desmotivacionais, que não considerava as práticas docentes. Além da inadequada expressão “reciclagem” que transmite a ideia de transformar o que não serve mais. O autor explica que as ações decorrentes desse modelo davam a ideia de um professor que trazia consigo conhecimentos inúteis (SOBRINHO, 2006).

O treinamento é um tipo de ação utilizada na área de recursos humanos, que envolve a necessidade da organização do grupo ao qual se pertence, em uma relação de instrução, de treinar para determinados objetivos, preparo para uma atividade mecânica que não envolve atividade intelectual e menos ainda a interação entre as pessoas (SOBRINHO, 2006).

A capacitação, tradicionalmente, é promovida por órgãos de controle, com propostas de programas educacionais que nada dialogam com a realidade das instituições, sem instrumentalizar os professores para o enfrentamento das necessidades cotidianas da prática docente (SOBRINHO, 2006).

Diante do exposto, cabe ressaltar que o trio de modelos apresentados por Sobrinho (2006) é compatível com a formação continuada: a reciclagem supõe um professor como uma tábula rasa que seu conhecimento e experiência; no treinamento prepara-se o professor para atividades mecânicas desconsiderando o indivíduo e seu processo de aprendizagem; e na capacitação são apresentados cursos e programas de formação partindo de órgãos centrais de ensino, cursos e programas esses descontextualizados sobre as necessidades das unidades escolares e dos docentes.

Em contrapartida, Sobrinho (2006) argumenta sobre a mudança de concepção na formação docente, apresentando três processos para o desenvolvimento de formação continuada. O desenvolvimento pessoal tem como pressuposto que a formação deva contemplar as necessidades docentes valorizando suas experiências e dimensões pessoais. Trata-se de oportunizar ao professor a apropriação de sua formação, seus saberes, de sua autonomia e, assim, construir elementos para uma prática reflexiva.

O desenvolvimento profissional é um processo no qual o docente é o protagonista de sua formação, concebendo a formação como espaço para seu desenvolvimento profissional, por meio de reflexões que proporcionem a emancipação e a autonomia.

O processo de desenvolvimento organizacional é aquele onde a mudança está relacionada ao nível da gestão. Para o autor, a gestão tem um papel primordial na promoção das formações de professores, organizando, de forma contínua, os espaços coletivos para a formação, valorizando a troca de experiências, a dinâmica de reflexões sobre a prática docente, as quais são norteadas por concepções pedagógicas acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Para esse autor, a formação continuada docente necessita superar o tradicionalismo e passar por novos modos de trabalho que privilegiem a investigação e a reflexão da prática educativa. Nesse sentido, as dimensões pessoais são exploradas por meio dos saberes da experiência, valorizando a história de vida do professor e as aquisições profissionais. Constrói-se, assim, uma formação que tem o professor como protagonista do seu desenvolvimento, relacionando de forma reflexiva seus saberes na construção pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, as dimensões organizacionais se relacionam com os aspectos complementares à formação, como uma gestão democrática, programas curriculares participativos e resolução de problemas por cooperação.

Nesta perspectiva, Imbernón (2010) discorre sobre o desenvolvimento pessoal e a colaboração entre os pares como um determinante no conhecimento profissional. Para esse autor, “a profissão exerce outras funções: motivações, lutas contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais com a comunidade.

E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e continuada” (IMBERNÓN, 2010, p. 8). Nesse processo de formação, desponta a capacidade reflexiva do coletivo que proporciona decisões mais assertivas em relação ao processo de ensino. Além disso, a formação contribui para se superarem situações já conhecidas, como a alienação profissional e das estruturas hierárquicas excludentes da sociedade. Essas reflexões coletivas podem gerar mudanças de posicionamento quanto às ideologias impostas, conforme explica Imbernón (2010):

E isso implica, mediante ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, para uma verdadeira autonomia profissional partilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com contexto.(IMBERNÓN, 2010, p.9)

O processo de formação docente deve acontecer da forma mais interativa possível, para que se possam adquirir novos conhecimentos e para que seja possível desenvolver a capacidade de compartilhar decisões. Para o autor, “um dos objetivos de formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente” (IMBERNÓN, 2010, p.11) Portanto, tal processo supõe diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel docente, deste modo, obviamente não pode ser construído e implementado sem o envolvimento dos professores.

Nóvoa (2022) também considera a importância da formação continuada ter uma base reflexiva, coletiva e compartilhada. O autor apresenta a necessidade de se criarem espaços adequados a essa perspectiva de formação, os quais ele denomina de “terceiro lugar”. Esse novo ambiente formativo implica o reconhecimento de papéis singulares entre acadêmicos e professores da Educação Básica, rompendo com a hierarquização entre eles.

Nesse sentido, é importante que haja, pelos acadêmicos, uma abertura e diálogos com as escolas e, por parte das escolas, é necessário haver um compromisso de acolhimento com alunos e professores iniciantes, apresentando oportunidades de formação e desenvolvimento profissional. Para Nóvoa (2022), o “terceiro lugar” tem como objetivo, “instituir uma comunidade de formação, isto é, um lugar onde se trabalhe em comum pela formação dos professores, criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Este terceiro lugar é mais do que a soma das universidades e das escolas” (NÓVOA, 2022, p. 81). Esse lugar deve ser considerado como um lugar de mudanças de estado e de conhecimento, de formação e de profissionalização.

Embora não estejam dialogando diretamente com a proposta de Nóvoa (2022), os autores Crecci e Fiorentini (2018) trazem estudos e reflexões sobre as experiências das comunidades de aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional. Esses autores mostram que as comunidades de aprendizagem docente têm apresentado diferentes nomenclaturas: “comunidade de prática, comunidades de professores, comunidades investigativas, a palavra comunidade pode ser

utilizada para uma série de coletivos, tais como: comunidade étnica, comunidade religiosa, comunidade acadêmica” (CRECCI; FIORENTINI, 2018). De acordo com eles, o “termo comunidade” é muito utilizado em campos, como filosofia, sociologia e antropologia, mas, para a literatura sobre formação docente e desenvolvimento profissional, é relativamente novo (CRECCI; FIORENTINI, 2018)

Os autores se referenciam nos estudos de Cochran-Smith e Lythe (2002) que tratam a comunidade de aprendizagem tanto como espaço intelectual quanto como um grupo particular de pessoas, ou um espaço físico, com configurações intelectuais, sociais e organizacionais, as quais apoiam o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Esses espaços proporcionam oportunidades de pensar, conversar, ler e escrever sobre suas práticas, de forma intencional e planejada, configurando concepções de aprendizagem inerentes a essas experiências. Em seu estudo foram apresentadas três concepções de aprendizagem (PARA, NA e DA), assim explicadas:

Na concepção de aprendizagem PARA a prática de ensinar e aprender, especialistas constroem conhecimentos que são ensinados aos professores que devem aplicá-los em suas práticas. Já na segunda concepção, pressupõe-se que a aprendizagem e os conhecimentos sejam construídos NA prática, isto é, de maneira tácita mediante reflexão da própria prática pelo professor. Sobre a terceira concepção, destaca-se que não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico.(CRECCI; FIORENTINI, 2018, p.6)

Compreende-se que o conhecimento que os professores precisam para lecionar é bem elaborado quando tais conhecimentos tomam sua prática como instrumento de análise e investigação. As comunidades de aprendizagens docentes têm levado importantes oportunidades para os docentes aprenderem uns com os outros (CRECCI; FIORENTINI, 2018)

Nessa perspectiva, nas comunidades de aprendizagem, as experiências de desenvolvimento profissional perpassam pelo modo colaborativo e por uma postura investigativa, de produzir conhecimento de forma crítica.

Portanto, presume-se que os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, o que lhes permite promoverem mudanças de concepções de ensino. A formação continuada constitui espaços de discussão sobre as experiências sociais, políticas e culturais que proporcionam aos docentes se desenvolverem como profissionais.

Ao tratar das diversas concepções e modelos que perpassam historicamente a formação continuada de professores, verificamos uma convergência na atualidade de atividades que visam reforçar e valorizar as dimensões profissionais, de forma a compreender a complexidade da profissão docente.

CAPÍTULO 03 ANÁLISE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO CPG I

Este capítulo apresenta e discute o resultado da pesquisa empírica realizada com os CPGs I da Educação Infantil do município de Belo Horizonte. Ele está organizado em cinco partes: dados sociodemográficos; perfil profissional; concepções e práticas de formação continuada em serviço desenvolvidas pelas coordenadoras; práticas de formação continuada em serviço e organização das ações de formação.

3.1 Dados sociodemográficos

Conforme exposto anteriormente, a população total de CPG1 da RME-BH é de 141 professores. Destes, 86 participaram da pesquisa respondendo ao questionário e, destes últimos, 9 concederam entrevistas. Apresentamos a seguir os dados do questionário.

Em relação ao sexo dos respondentes, na Tabela 1, podemos verificar um público 100% identificado como do sexo feminino. Em relação à cor/raça/etnia, 36,8% se declaram brancos; 35,6% pardos; 25,3% negros; 2,3% amarelos e 0% indígenas. Em relação à idade, temos as variáveis entre 30 e 39 anos (o que corresponde a 22,7% dos respondentes); 40 e 49 anos (53,4% dos respondentes); 50 e 59 anos (21,6%); 60 e 69 anos (2,3%).

Tabela 1- Dados sociodemográficos

Variável	Categoria	%
Sexo	Masculino	0
	Feminino	100
Cor /Raça/Etnia	Branco	36,8
	Pardo	35,6
	Negro	25,3
	Amarelo	2,3
	Indígena	0
Idade	30 a 39	22,7
	40 a 49	53,4
	50 a 59	21,6
	60 a 69	2,3

Fonte: Dados coletados pela autora 2023

Diante da identificação do público 100% feminino, as participantes desta pesquisa serão descritas como coordenadoras.

O perfil das CPGs I apresenta características que se identificam com os docentes do país. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar de 2022 são: “Na educação infantil brasileira, atuam 657 mil docentes. São 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino. Observa-se maior concentração de docentes nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos”.

Cerisara (2002) explicita a constituição histórica da feminização do Magistério e explica que trabalho em creche tem predominância feminina, por carregar marcas da maternagem e dos cuidados domésticos. Nessa direção, os dados convergem com a predominância feminina constituída historicamente e mostram a persistência desta característica na população de professores da Educação Infantil.

Em relação à variável cor/raça/etnia, os dados convergem ao que apresenta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que concerne à cor ou raça da população brasileira, com base na autodeclaração: “De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2021, 43,0% dos brasileiros se declararam como brancos, 47,0% como pardos e 9,1% como pretos.”(IBGE, 2021).

O grupo de coordenadoras respondentes que se autodeclaram pardo e negro corresponde a 60% do quantitativo total dos sujeitos da pesquisa, característica étnico-racial predominante. Vale ressaltar que, em um país onde imperam as

desigualdade sociais, onde negros sofrem as mazelas históricas de uma sociedade excludente, podemos considerar que as possibilidades de escolha das licenciaturas possam estar ligadas à oferta dos cursos desta área no noturno, o que permite aos cursistas conciliarem trabalho e estudo. Acrescenta-se ainda o fato de a formação inicial de professores, para Educação Infantil, admitir o curso de Magistério nível Médio, que permite às professoras iniciarem sua vida profissional ainda muito jovens e posteriormente buscarem por um curso superior. Bittar, Oliveira e Lemos (2010) descrevem a trajetória desse estudante trabalhador:

O estudante trabalhador é aquele que ingressou no mundo do trabalho na adolescência, e, muitas vezes, ficou anos sem voltar aos bancos escolares, pois foi obrigado a priorizar o trabalho para colaborar na manutenção financeira da família.

Por já pertencer ao mundo do trabalho, esse estudante chega à educação superior, através dos cursos noturnos, impregnado das determinações do processo de produção: rotina, disciplina, burocracia e submissão às normas e regras estabelecidas. (BITTAR; OLIVEIRA; LEMOS, 2010, p.257)

Desta forma, podemos inferir que as professoras de Educação Infantil acumulam em sua condição aspectos típicos de um estudante trabalhador oriundo da camada popular e racialmente pertencente a um grupo que tem vivenciado historicamente o acesso desigual em relação aos direitos sociais.

Enfim, o perfil sociodemográfico das coordenadoras reforça as características predominantes dessa população docente, que acumula as marcas da docência, de maneira geral, como origem social e pertencimento étnico-racial semelhantes, e o gênero predominantemente feminino.

3.2 Perfil profissional

Em relação ao perfil profissional das CPG I, a Tabela 2 apresenta os dados referentes ao tempo de docência e de formação profissional. É possível constatar que 29,9% delas possuíam de 16 a 20 anos de atuação; 26,4% tinham mais de 20 anos; 24,1% estavam com 11 a 15 anos; e 19,5%, com 5 a 10 anos de atuação na docência.

De acordo com Huberman (1986), os estudos sobre os ciclos de vida dos professores apresentam a fase da diversificação, período no qual os professores se apresentam estabilizados na carreira e dominam as práticas pedagógicas e as

estruturas das redes de ensino. O autor assim apresenta essa fase: “Ou seja, trata-se, em termos não muito precisos, do “meio da carreira” um período que situa-se, globalmente, entre os 35 e 50 anos, ou entre os 15º e o 25º anos de ensino”. Essa fase é um período em que o professor se encontra em consolidação da carreira e em busca de novas experiências. Ainda conforme o autor:

Os professores, nesta fase de suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reformas (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas. Na amostra de Prick (1986), esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através de acesso aos postos administrativos. Falta uma última explicação, diferente, mas em sintonia com as anteriores: após uma primeira vivências das actividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios. (HUBERMAN, 1986, p.42)

Considerando essas características de ciclo de vida profissional, verificamos a seguir, os dados sobre o tempo de carreira docente das coordenadoras:

Tabela 2- Tempo de carreira docente

Variável	Categoria	%
Tempo de atuação na Docência	5 a 10 anos	19,5
	11 a 15 anos	24,1
	16 a 20 anos	29,9
	Mais de 20 anos	26,4
Tempo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	Menos de 5 anos	1,1
	5 a 10 anos	50,6
	Mais de 10 anos	48,3
Tempo de atuação na EMEI atual	1 a 2 anos	3,4
	3 a 5 anos	12,6
	6 a 9 anos	55,2
	Mais de 10 anos	28,7
Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica Geral na EMEI	Menos de 1 ano	44,8
	1 a 2 anos	21,8
	3 a 4 anos	11,5

	mais de 4 anos	21,8
--	----------------	------

Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Desta maneira, podemos considerar que a maioria das coordenadoras (56%) tem mais de 16 anos de atuação na docência, indicando que a coordenação pedagógica é ocupada por professores com mais experiência. Associando com a análise de Huberman (1986), é possível inferir que a coordenação pedagógica pode se constituir como uma experiência de busca de novos desafios e acesso a outros postos que extrapolam a vivência da sala de aula.

Nesse sentido, o depoimento da coordenadora CPG-02 – que tem 20 anos de experiência na docência, dos quais dois na atuação como CPG – corrobora com o reconhecimento e a importância da experiência na trajetória profissional:

Trouxeram um ganho, bastante, é conhecimento; aumentou muito o meu conhecimento de o que é ser docente, né? E, das experiências que eu tive, todas elas, eu não consigo julgar qual foi melhor. Todas foram muito, de muito aprendizado, muito esforço, dedicação...Sabe, eu pude perceber os grandes potenciais da rede particular e os grandes potenciais da rede pública. (CPG-02)

Conforme vimos anteriormente, Tardif (2014) considera os saberes experienciais como um conjunto de saberes adquiridos no exercício do cotidiano, nas múltiplas interações. O depoimento da coordenadora reforça essa perspectiva, pois as experiências são valoradas e legitimadas como propiciadoras de aprendizagens.

Esse entendimento dos saberes das experiências é sempre visto na dimensão individual e coletiva. O docente raramente atua sozinho e, nas interações sociais, estão presentes sentimentos, atitudes, valores, considerando que essas relações acontecem em um âmbito institucional, com normas, prescrições e hierarquias que o professor deve conhecer e se adaptar. Para o autor:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver-se os hábitos (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2014, p.49)

Embora não seja determinante, o tempo de atuação é um fator que colabora para a constituição dos saberes experienciais. Nesse sentido, ao verificarmos que tempo de atuação na RME-BH e na docência, de maneira geral, temos professoras em sua maioria com mais de 10 anos de carreira. No entanto, na condição de coordenadoras pedagógicas, identificamos que 44,8% tinham menos de 1 ano nesse cargo, ou seja, a maioria foi eleita para o cargo na última eleição para gestão das EMEIs, que aconteceu em 2021, voltada para o triênio 2022 a 2024.

Alves e Barbosa (2011) consideram que, para o coordenador pedagógico iniciante, “é importante analisar possíveis impactos, dificuldades de adaptação, recursos e estratégias utilizadas para apreender as especificidades inerentes à nova atividade em que se inseriram: cuidar e educar crianças de zero a cinco anos” (ALVES; BARBOSA, 2011, p. 6).

Em relação à formação profissional, observou-se sobre as coordenadoras: 82,8% possuíam Pedagogia; 9,2% cursaram o Normal Superior; e 8,0% fizeram outras licenciaturas. É importante destacar que, até 2022, o critério para ingresso na carreira de professor da Educação Infantil na RME/BH era o curso de Magistério em nível Médio. Somente com a promulgação da Lei Municipal nº 11.381, de 22 de julho de 2022 (PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2022), esse critério passou a ser o Ensino Superior completo, com habilitação para o Magistério na Educação Infantil, no entanto, para aceder ao cargo de CPG I é exigido o curso superior completo.

Tabela 3- Formação acadêmica

Variável	Categoria	%
Graduação	Pedagogia	82,8
	Normal superior	9,2
	Outras licenciaturas	8
Pós- Graduação	Lato sensu	95,4
	Mestrado Acadêmico	0
	Mestrado Profissional	1,1

Variável	Categoria	%
	Doutorado	0
	Não possui	3,4

Fonte: Dados coletados pela autora 2023

Conforme tratado anteriormente, vale destacar que a RME-BH, para promover a formação em nível Superior da Educação Infantil para quem ainda não possuía essa titulação, em 2022, realizou parceria com a UEMG e proporcionou esta possibilidade.

Ainda em relação à formação acadêmica é importante destacar que, mesmo não sendo exigência ou critério para atuação na RME-BH, a Pós-Graduação *Lato Sensu* apresenta um índice de 95,4% nos dados profissionais. Trata-se de um percentual significativo que expressa a busca por formação continuada e a mudança de nível na carreira, já que, conforme citado anteriormente, na RME-BH, a cada Pós-Graduação *Lato Sensu*, o professor sobe um nível na carreira, o que acarreta um acréscimo de 5% da remuneração base, podendo alcançar o limite de 5 níveis (25%) .

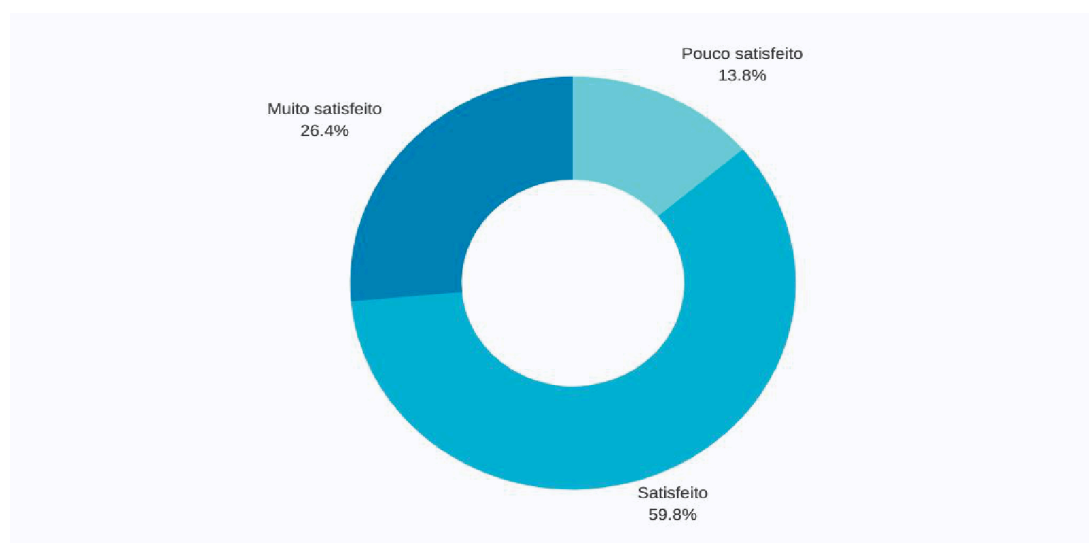
Esse dado pode ser justificado pela afirmação da coordenadora CPG-01 em relação à busca do conhecimento: “E a gente percebe que a sociedade vai mudando as tendências... Não só na Educação Infantil mas na Educação como um todo, então, essas reflexões, essas mudanças de prática, eu acredito que é só através de formação e estudo.”(CPG-01).

Nóvoa (2017) legitima o processo de formação continuada nos Programas de Pós-Graduação, a fim de prover conhecimentos que não foram desenvolvidos na formação inicial, porém, ressalta a importância da formação continuada em serviço.

Depois da fase de indução profissional segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente actualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente. (NÓVOA, 2017, p. 20)

Diante do perfil profissional traçado, verificou-se o nível de satisfação das coordenadoras com o desempenho da função de Coordenador Pedagógico Geral. Destas 84,3% delas afirmam-se satisfeitas e muito satisfeitas. Podemos considerar que, diante do alto nível de satisfação, há uma predisposição dos coordenadores em desempenhar com dedicação o trabalho atribuído à coordenação.

Gráfico 1- Nível de satisfação



Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Em síntese, as CPGs participantes da pesquisa constituem um grupo com excelentes formação acadêmica, com tempo de carreira significativo e alto nível de satisfação com o cargo que ocupam.

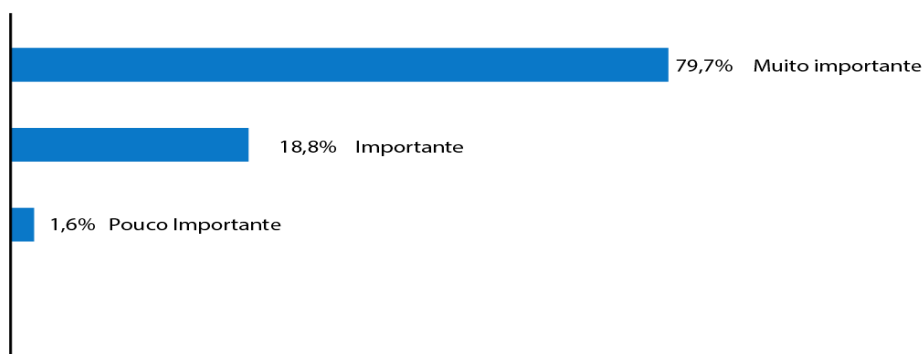
3.3 Concepções e práticas de formação continuada desenvolvidas pelas coordenadoras

Para analisar as concepções e práticas de formação continuada desenvolvidas pelas CPGs I nas escolas, foram considerados os dados coletados pelo questionário que tratavam sobre tempos, espaços, grau de interesse do corpo docente, escolhas das temáticas, como também as dificuldades e facilidades em realizar as formações. Além disso, os dados coletados, por meio da entrevista, contendo os depoimentos das coordenadoras sobre suas experiências nesse processo.

Cabe considerar que, nesta seção, somente são analisadas as respostas das CPG I que manifestaram realizar formação continuada em serviço com os professores da escola de atuação. Trata-se, portanto, de 64 coordenadoras, ou seja, 73,06% do total que responderam ao questionário aplicado.

Ao falarem sobre a formação continuada em serviço na escola, as CPGs atribuíram muita relevância a essa experiência. Cerca de 98,04% consideraram muito importante ou importante as ações de formação continuada em serviço, conforme podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 2- Importância das ações de formação continuada em serviço



Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Além de atribuir alto nível de importância à formação continuada, essas coordenadoras nas entrevistas explicitaram entendimento da formação continuada numa perspectiva transformadora. Vejamos a seguir:

A formação continuada, ela é fundamental para essa prática pedagógica qualificada, então, a educação de qualidade, ela parte, sim, da formação continuada (CPG-04)

Eu acredito exatamente isso, que é fundamentalmente, é importante... Eu me aproprio mais e as ideias vão se tecendo(CPG-02)

Podemos observar nos depoimentos que a formação continuada constitui condição fundamental tanto para a prática pedagógica quanto para as pessoas envolvidas, nesse caso, o coletivo de professores. Isso vem ao encontro das análises tecidas por Nóvoa (2022) sobre a formação continuada. Pois, para esse autor, o ciclo de desenvolvimento completa-se com a formação continuada, ressaltando as reflexões coletivas desenvolvidas por pares no “chão da escola”:

A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para a turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade compartilhada. (NÓVOA, 2022, p.67)

Além desse autor, Demailly (1995) aborda a formação continuada e a qualidade da Educação. Para essa autora, a educação tem por consequência efeitos sociais e, ao contrário do sistema empresarial, a qualidade na Educação se manifesta nos efeitos sociais sobre a população. Para essa autora:

Pode dizer-se que o produto imediato de uma escola é o conjunto de prestação de ensino, que têm efeitos sociais(ou, mais exactamente, que participam na produção dos efeitos sociais) de natureza diversa: assimilação de certos saberes e saber-fazer pelas crianças, com graus de assimilação diferenciados, efeitos sobre a personalidade, a ideologia, os gostos, a socialização política, o acesso futuro a uma profissão e a posição social de efeitos sobre as interações entre as crianças. (DEMAILLY, 1995, p.150)

Essa perspectiva se apresenta nos depoimentos das coordenadoras sobre a importância da formação continuada. Elas demonstraram compreender esse processo como um contributo para a formação pedagógica e também o espaço coletivo como lugar de partilha das experiências que ampliavam o repertório docente para os desafios a serem enfrentados no cotidiano.

Também é possível inferir, a partir dos depoimentos das coordenadoras, que o modelo de formação interativo-reflexivo era aquele que elas validavam em suas

tempos e espaços; acompanhar; e esclarecer dúvidas. Trata-se de palavras e expressões que exprimem ação, mudança de estado, todas caracterizadas como verbos e indicando transformação em algum sentido.

Nessa perspectiva, verificamos que o papel das CPGs I nas ações de formação continuada em serviço é de formadoras, preservando uma concepção coerente com a transformação de si, do grupo e da própria escola. Nesse sentido, cabem as considerações de Nunes e Nunes (2013), para os quais a atividade de formador não é tarefa fácil. Para eles, essa atividade passa pela capacidade de análise e de domínio de conhecimentos, como também pela compreensão de diferentes perspectivas, haja vista o caráter articulador, portanto, é preciso refletir e trabalhar de acordo com cada realidade (NUNES; NUNES, 2013).

Diante do cenário em tela, inferimos que as coordenadoras consideravam que elas desempenhavam papéis como agentes de promoção de mudanças nas ações de formação continuada em serviço. Podemos observar como a fala da CPG-08 vai ao encontro das considerações de agentes de mudanças:

Então, é interessante esse olhar de troca, né? Nesse momento, eu tive um conhecimento a mais e gostaria de compartilhar com vocês. Então eu acho que cresce mais o grupo, quando a gente faz nesse sentido, quando nós somos formadoras do nosso próprio grupo. (CPG-08)

Essas mudanças são consideradas por Tardif (2014), conforme já discutido aqui, como um processo de “retroalimentação” onde os professores filtram e selecionam os saberes, reveem seus saberes e podem, assim, retraduzir sua prática.

Nessa perspectiva de retraduzir, de ser agente de mudanças, a CPG-01 trata sobre a necessidade de o coordenador ter consciência das limitações e da capacidade de ele ser um agente de mudanças:

E aqui, dentro das nossas limitações, dentro da escola, eu falo por mim, eu acho que muitos colegas, pelos quais eu converso, a gente está fazendo mais do que a gente dá conta; já está superando aí as dificuldades para a escola realmente funcionar e caminhar, principalmente quem estiver comprometido com a Educação. Não é porque o sistema não está te dando amparo que você vai parar e também não vai fazer; não é uma postura que eu acredito, não é um caminho que eu considero adequado. A gente tem que fazer o diferencial, seja na nossa vida profissional, como na vida da comunidade escolar também. (CPG-01)

Conforme já exposto anteriormente, para Canário (1998), há a necessidade de se estabelecer o formador como um articulador das dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Para esse autor:

Esta valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo e da formação como processo de inteligência do exercício profissional tende a favorecer a emergência de um novo tipo de formador, que deixa de ser um “prelector” para se transformar num “agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização” capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos que tornem possível “pensar a prática e recolocá-la sempre em perspectivas mais largas de conhecimento e acção”(Jobert, 1987, p.31). Assim, na actividade que se espera dos “novos” formadores tornam-se dominantes as funções de consulta e apoio. (CANÁRIO, 1998, p.24)

Nesse sentido, as coordenadoras compreendiam que as formações continuadas em serviço se configuravam como o processo pelo qual essas mudanças poderiam ser promovidas. A nuvem de palavras anteriormente apresentada tem como destaque verbos que exprimem esse processo de ação que pode gerar mudanças.

3.3.1 Práticas de formação continuada em serviço

Para tratar das práticas de formação continuada desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas, foram consideradas as respostas e os depoimentos sobre como eram escolhidas as temáticas e sobre como ocorriam as organizações e a periodicidade das ações de formação na escola.

Conforme podemos observar na tabela a seguir, 64,1% indicaram que professoras e coordenadoras escolhiam conjuntamente as temáticas a serem tratadas nos processos formativos. Isso permite inferir que as escolhas aconteciam, em sua maioria, de forma democrática, com a participação daqueles que iriam integrar as ações de formação, aqueles que estariam imbricados no desenvolvimento da prática pedagógica.

Tabela 4- Escolhas das temáticas a serem discutidas nas ações de formação

Variável	%
Corpo docente escolhe as temáticas	6,3
A coordenação Pedagógica (CPG) escolhe as temáticas	14,1
Corpo docente e a Coordenação Pedagógica escolhem juntos	64,1
São trabalhadas apenas as temáticas sugeridas pela SMED.	3,1
Outros	12,4

Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Nesse sentido, a participação do corpo docente na escolha não revela apenas uma questão democrática, mas também que as coordenadoras pretendiam realizar ações de formação com os professores e não para os professores.

Desta forma, as ações realizadas em equipe, com reflexões dos saberes aplicados no cotidiano pelos colegas, iam ao encontro das perspectivas de formação coletiva e compartilhadas, como apontado por Nóvoa (2023). Esse autor considera que ninguém desenvolve novas práticas sozinho, ninguém se constrói enquanto profissional sem as reflexões da realidade partilhada.

Ao mesmo tempo, há a convergência dos saberes teóricos e práticos. Os saberes práticos são aqueles que produzem o conhecimento profissional docente. Avançar nesta proposta pressupõe desconstruir o discurso de que o “chão da escola” não seja capaz de produzir conhecimento, que as práticas cotidianas não apresentam condições de enriquecer a formação profissional docente. Isso requer a superação de espaços para formação descontextualizada, a qual é centrada exclusivamente em ofertas de grupos externos desconectados das realidades das instituições e das demandas do corpo docente.

Vemos no depoimento da CPG-09 uma consideração que vai ao encontro desse entendimento:

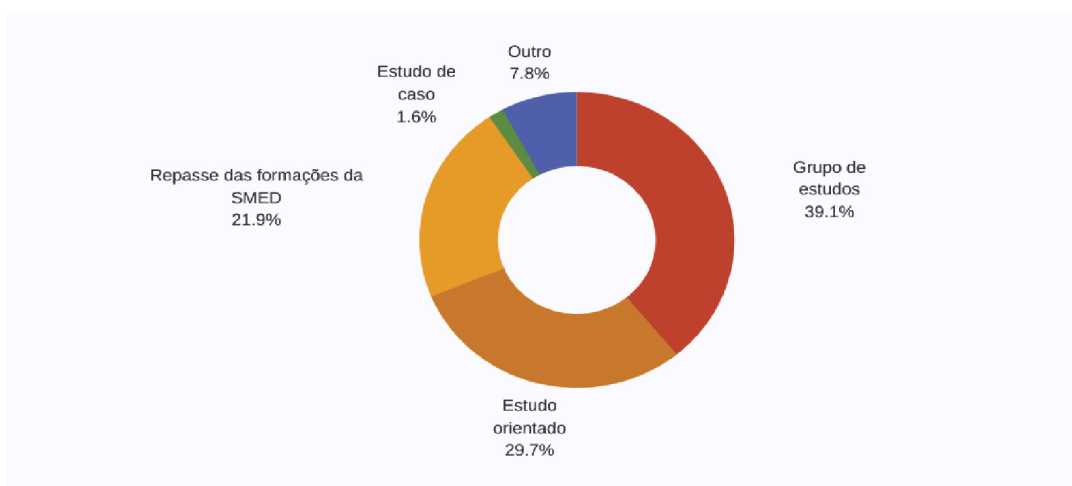
Então, eu acho que abre leque, mesmo, e abre possibilidades. É o momento também de discussão, de trocas, né? Acho, assim, muito importante, troca de experiências do pedagógico, mesmo, do manejo em sala; tudo está envolvido, de como lidar com as famílias; como lidar aqui com o nosso grupo

de gestão; como acrescentar em sala de aula, de uma forma que vai focar realmente o desenvolvimento da criança. Acho que tudo isso na formação é sensacional. (CPG-09)

Diante dessa questão, vemos que a relação entre os saberes da experiência e os saberes acadêmicos confluem em uma forma de relacionar e construir novos saberes no cotidiano da prática educativa com crianças em uma escola de Educação Infantil.

Desta forma, ao verificar como são organizadas as ações de formação continuada em serviço, podemos observar diferentes formatos adotados. 39.1% das formações eram organizadas em grupos de estudos; 29.7%, com estudos orientados; 21,9%, com repasses da SMED-BH e os estudos de caso e outros somaram 9.4% dos respondentes, conforme podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 3- Formas de realização das ações de formação continuada



Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Essa variação nas formas de organização das ações de formação continuada mostram que não há predominância de um único formato e pode indicar flexibilidade, de acordo com a ação desenvolvida.

Nos depoimentos verificamos que a organização das ações se dava predominantemente em subagrupamentos de professoras, com o intuito de viabilizar a formação no tempo designado para atividade extraclasse (AEC). Diante dessa especificidade de organização dos docentes para encontros de formação em pequenos grupos, ao indagarmos sobre a periodicidade dessas ações, foi apontado pela maioria que havia uma periodicidade definida no cotidiano das escolas para a realização das ações e apenas 34,4% informaram que não havia periodicidade definida.

Entre as periodicidades definidas, foi possível observar a predominância mensal, com 28,1%, e quinzenal, com 18,8%); e, em menor porcentagem, a periodicidade semanal, com 14,1%, e semestral, com 4,6%.

Gráfico 4- Periodicidade das ações de formação continuada em serviço na EMEI



Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Nos depoimentos as coordenadoras expuseram que ocorria a possibilidade de a periodicidade prevista não ser cumprida, em função de imprevistos no cotidiano da escola, tal como podemos verificar no depoimento a seguir:

Então, já aconteceu de [eu] programar, mas eu não conseguir executar. Esse ano está bem assim, devido a essa ausência, os atestados ou situações assim (....)

Às vezes, até eu preciso ir pra sala substituir, porque, se a gente tem um professor, por exemplo, se passa mal durante a jornada de trabalho... Os apoios já estão em sala. A diretora precisa ir, eu preciso ir, mesmo que eu tenha programado alguma formação para elas. (CPG-06)

Embora a escola apresente situações adversas com as quais as coordenadoras devem lidar e que, de alguma forma, interfiram no tempo de formação continuada em serviço de professores, vemos que o planejamento da formação continuada e o estabelecimento de uma rotina favorecem a estabilidade e a continuidade dessa ação na prática escolar.

Algumas coordenadoras explicitaram estratégias para recompor a perda de alguma ação formativa, tal como verificamos a seguir: “Consigo esporadicamente, por ter algum professor que às vezes tem uma licença [de] saúde, [ou] aconteceu alguma coisa naquele dia, porque marcou [ausentar-se com] antecedência; [com] esses, depois, eu faço reunião individual” (CPG-05).

Além de outros imprevistos, chama a atenção a demanda de profissionais para a substituição nos casos de ausência de professores. Os relatos mostraram que pode ocorrer de professores que estão em cargos de gestão se deslocarem para a sala de aula e realizarem as substituições de docentes ausentes. Isso acarreta prejuízo no cumprimento de suas atribuições, além de sobrecarga de trabalho entre o coletivo docente.

Outra questão analisada nas práticas de formação continuada em serviço são os espaços utilizados para essas ações. Foi observado nesta investigação que os espaços não apresentavam muita diversidade, sendo a sala dos professores ou as salas denominadas multiuso (que compõem-se de biblioteca, espaço brincante e multimídia). A CPG-09 traduziu de forma bem objetiva essa questão: “Para o encontro em um local da escola, que é sempre na sala dos professores, ou não, pode até variar, mas, de preferência, na sala dos professores, para fazer esse encontro” (CPG-09).

Foi possível observar que as coordenadoras se organizavam diante daquilo que lhes fosse possível, já que as EMElas não tinham um espaço que pudesse comportar esse tipo de ação, cabendo a elas, então, utilizarem a sala dos professores que normalmente abriga todo tipo de ação dos docentes, desde o momento da alimentação até aqueles momentos de planejamento. A escola é

projetada para receber alunos, no caso da EMEIs, crianças de 0 a 5 anos, com todo material e mobiliário adequado a essa faixa etária, portanto, os adultos que ali desenvolvem suas atividades não são considerados em outros espaços da escola que não seja a sala de professores e o banheiro.

Diante das explicitações sobre como se desenvolviam as práticas de formação nas escolas, ficou evidente que a formação continuada em serviço na Educação Infantil se defronta com uma especificidade relacionada ao espaço para sua realização no contexto escolar. Essa situação mostra que a escola foi concebida na perspectiva do atendimento à criança, o que não invalida a ampliação da organização do espaço físico em favor das condições de trabalho e formação das professoras.

Atentar-se para essa situação pode ampliar a concepção do cuidar e do educar atribuindo também essa condição àqueles e àquelas que cuidam e educam, como também ampliando a concepção da escola de Educação Infantil como espaço de produção de conhecimento e saberes docentes.

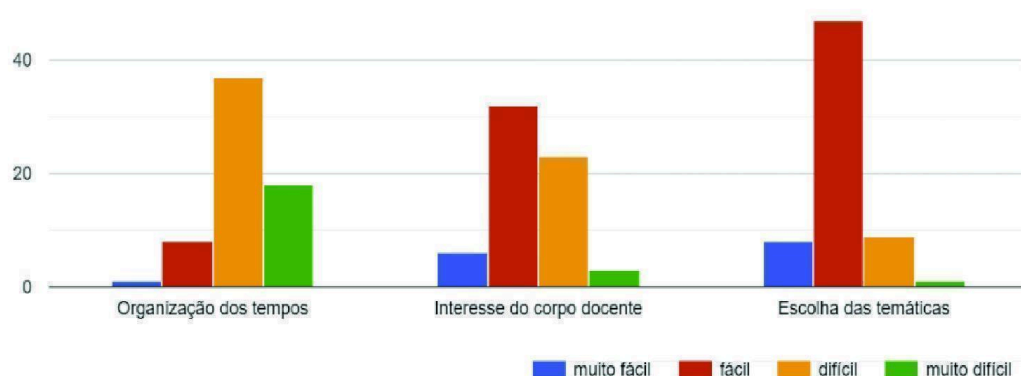
Diante da análise da organização das ações de formação continuada em serviço, vemos a relevância do planejamento e a previsão das atividades de formação como fatores relevantes para a perenidade da formação continuada em serviço. A atuação da coordenação pedagógica nesse processo tem um papel fundamental, pois permite articular e sobrepor as atividades para que as ações se concretizem.

3.3.2 Organização das ações de formação

O empenho das coordenadoras na organização das formações e em prol da sua realização na escola, mostra-se fundamental para que essas práticas ocorram de maneira perene no cotidiano escolar. No entanto, a sustentação destas práticas se dá também com níveis de dificuldades aos quais indagamos as CPGs I.

Nesse sentido, o maior nível de dificuldade apresentado foi em relação a organização dos tempos, situação que desafia cotidianamente o trabalho das coordenadoras em relação a essa atribuição, conforme analisamos na seção anterior. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 5- Nível de dificuldade para realização das ações de formação continuada em serviço



Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Em contrapartida, a escolha das temáticas foi considerada, pela maioria das CPGs I, uma tarefa com maior nível de facilidade, o que pode gerar maior possibilidade no desenvolvimento das ações de formação continuada, visto que, conforme vimos anteriormente as temáticas são consideradas a partir da escolha da maioria do grupo docente. A CPG-08 explicitou sobre a escolha da temática:

Que cada professor trabalha no seu cotidiano e a partir daí a gente vem trabalhando as demandas que vão surgindo, as temáticas. Se surgem temáticas que a gente percebe que há necessidade de o professor ter uma formação mais específica, a gente vê, avalia se é uma formação de todo o grupo, ou se é de uma formação específica de um grupo menor; e viabilize isso através de uma formação. Às vezes, buscando da Rede, mesmo, ou às vezes dentro do próprio grupo de professores ou entre nós, da coordenação.”(CPG-08)

Nessa perspectiva de uma escolha democrática das temáticas para a formação continuada em serviço, conforme apontado por Luck (2013) a democracia é condição fundamental para que a organização escolar se traduza em um coletivo atuante. Para ela “a participação constitui forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles” (LUCK, 2013, p. 57), nesse sentido envolve-se a consciência de grupo, em um processo criam condições para que os membros de um coletivo não apenas tomem parte das decisões, mas assumam responsabilidade por sua implementação.(LUCK, 2013)

Em menor medida mas também com mais destaque em relação a facilidade foi o interesse do corpo docente em relação a formação continuada. Tal interesse

trata-se do único item que se refere a algo muito peculiar, o interesse do professor, sujeito de competências, experiências, interações diversas e também compreensão distinta sobre a importância da formação continuada em serviço para si e para o coletivo da escola.

Desta maneira, cabe observar como as CPGs I sensibilizavam as docentes para as ações de formação continuada na escola. Vejamos:

Eu acho que eu tenho que ir pelas beiradas, sim, tá. Você não pode chegar impondo. Você tem que falar, olha, é bacana, vamos fazer, com esse jeitinho, elas vão chegando e vão fazendo. (CPG-03)

Tem professoras aqui que eu já falei que elas têm muita habilidade com as relações étnico-raciais, então, eu já fiz convite, sabe? Pra que elas ocupem esse lugar, esse espaço, porque eu acho importante você ter formação com os seus pares. (CPG-05)

Percebemos que as atitudes por elas tomadas traduziam-se como atitudes de incentivo que buscavam engajar as docentes tanto na formação em si quanto na colaboração como formadoras entre pares. Essas atitudes constituem um processo que necessita ser expandido entre as coordenadoras e expressar mais robustez para sensibilizar o corpo docente sobre a importância da formação continuada em serviço para o desenvolvimento profissional dos professores de cada instituição e da RME-BH como um todo. Para Nóvoa (2023) diante dos desafios e problemas enfrentados pela educação, precisamos mais que nunca fortalecer as dimensões coletivas do professorado, “é aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover a realidade partilhada.” (NÓVOA, 2023, p. 130)

Vemos que o fator tempo é preponderante como um desafio enfrentado pelas coordenadoras no desenvolvimento das ações de formação continuada. Ele foi reiterado nas entrevistas e também nas respostas abertas do questionário. No entanto, as facilidades expressadas pelas coordenadoras mostraram uma dinâmica e disposição institucional para concretizar as ações de formação continuada em serviço. Vejamos a Tabela 5 a seguir:

Tabela 5- Facilidade e dificuldade nas ações de formação continuada em serviço.

Facilidades	Dificuldades
Recursos didáticos disponíveis	Tempo
Colaboração da equipe	Organização diante da dinâmica escolar
Apoio da gestão	Absenteísmo

Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Como podemos observar, as CPGs I encontravam facilidades perante as seguintes condições: recursos didáticos; colaboração da equipe e apoio da gestão. Enquanto recursos didáticos na EMEIs, podemos considerar os documentos norteadores RME-BH, como já dito aqui, tais como os volumes das Proposições Curriculares para Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014) e o Caderno APPIA Infância (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2022), dos quais todos os professores têm acesso, de forma física ou virtual. E, para além dos documentos norteadores, as escolas são compostas com acervo de temas pertinentes à Educação Infantil. Há ainda aparelhos digitais, como *datashow*, para projeção de imagem e som, e a tela interativa com internet nas salas multimeios, computadores com acesso a internet nas salas de professores e ainda rede Wi-fi. Essa materialidade específica é reiterada no relato das CPGs I:

(...) a gente consegue o datashow, agora a gente tem a tela interativa (CPG-07)

Olha, é a materialidade [que] hoje está mais voltada para essa questão virtual. É parte dos documentos, dos oficiais, que a prefeitura mesmo tem... O próprio livro da Magda Soares, que chegou para todos nas escolas, porque, só na nossa escola, foram 41 livros. (CPG-02)

Vamos colocar, assim, com o material que a gente já está trabalhando, por exemplo, os nossos documentos. Os nossos documentos já estão vinculados dentro dos planejamentos. A gente conta também [com] um retroprojetor, um computador, que a escola oferece, livros, também a gente usa sempre, as próprias anotações; eu acho que são os recursos, também, anotações das professoras, e nossas anotações, a gente sempre faz um folder, ou faz uma apresentação. (CPG-09)

Ó, a gente está nesse momento com o datashow; tem a tela interativa da instituição e a gente utiliza também recursos audiovisuais. É textos, livros, indicação de *sites*. Todos os recursos que possam contribuir, trazer algum

conhecimento, aí, a gente vai repassando para o professor, compartilhando.(CPG-01)

Dessa maneira, outro ponto de facilidade tratava-se da colaboração da equipe. Foi possível identificar nos depoimentos que as CPGs I consideram que as equipes docentes eram compostas, em sua maioria, por pessoas colaborativas. A CPG-03 deixou explícita tal facilidade: “As professoras são profissionais de grande excelência (...) É um grupo muito aberto, sabe tudo o que a gente leva. Elas fazem com muito amor e muita dedicação” (CPG-03).

Além disso, outro aspecto destacado nos depoimentos diz respeito ao apoio da gestão como umas das facilidades no trabalho das CPGs I em relação a formação continuada em serviço: “E é importante também ressaltar a importância da gestão; essa gestão atual, ela valida a questão pedagógica. Então toda prática pedagógica do professor é validada, é a gestão da escuta(...)” (CPG-08).

Podemos observar que os fatores facilitadores da realização da formação continuada em serviço pelas coordenadoras envolve condições materiais específicas, disposição de colaboração por parte dos docentes e da equipe de gestão. Tratam-se tanto de questões da organização institucional quanto do coletivo docente envolvido.

Em contrapartida, conforme dito anteriormente o fator de dificuldade mais reiterado é o tempo que se desdobra também na organização da dinâmica escolar e no absenteísmo docente.

Conforme já exposto, o tempo é um dificultador na organização do trabalho das CPGs I e afeta a realização das ações de formação continuada. Uma questão recorrente na fala das CPGs I foi a questão do tempo para reuniões pedagógicas. Essas reuniões aconteciam anteriormente fora do horário escolar e permitiam reunir a equipe docente dos dois turnos de trabalho. Atualmente não há previsão de tempos extraturno para realização de reuniões pedagógicas coletivas e sábados apontados como dias escolares. Os sábados que têm sido estabelecidos são aqueles letivos, ou seja, sábados utilizados para eventos, tais como festa junina, mostra cultural ou reunião de pais.

Outro aspecto apontado pelas CPGs I foi o fato de, em outro momento histórico, as reuniões coletivas terem sido incentivadas financeiramente para acontecerem fora do horário de trabalho. Trata-se da reunião denominada “reunião

do cem”, por ter sido atribuída uma remuneração no valor de cem reais ao salário do professor, por participação em cada reunião, que tinha uma frequência mensal.

Essas experiências relatadas pelas coordenadoras reiteram a demanda de um tempo de formação continuada em serviço, no qual todos os docentes possam se encontrar independentemente dos turnos de trabalho em que atuam.

A CPG-07 relatou os desafios com relação ao tempo e à perda das reuniões fora do horário escolar:

Porque nós temos também pessoas que fazem um bom trabalho, que podem ir passando uma para outra, que têm uma formação excelente e que faz um trabalho excelente, mas esse tempo é que realmente é difícil. Antes a gente tinha aquela gratificação [e] até que a gente vinha depois do horário, uma vez por mês, era as reuniões pedagógicas. Na época, eram cem reais que a gente recebia e foi cortado e isso foi, assim, é... uma grande perda, porque era um momento que o grupo todo se reunia e que a gente podia ter essas formações. Então, isso eu acho que é... a maioria dos coordenadores, o que sente falta é disso, é esse momento, é de ter esse momento. (CPG-07)

Conforme já abordado anteriormente, esse desafio em relação ao tempo coletivo para formação continuada em serviço tem sido enfrentado por meio da promoção de formação em pequenos grupos e adaptado ao tempo das atividades extraclasse que cada professor possui como direito. Para viabilizar essa organização em pequenos grupos, há coordenadores que induzem a concomitância de horário de AEC de professores criando critérios específicos, tais como: atuação em turmas da mesma idade, atuação em áreas diversificadas e etc.

Outro fator de dificuldade apontado pelas CPGs I é o absenteísmo das professoras que afeta diretamente a disponibilidade dos professores para a realização da formação continuada, conforme os depoimentos das CPGs a seguir:

E, no ano passado, nós tivemos muita dificuldade, por conta de demanda profissional...Pra te falar a verdade, eu fui para a sala de aula praticamente todos os dias. (CPG-02)

Porque a escola é viva. Então, já aconteceu de programar, mas eu não conseguir executar. Esse ano está bem assim, devido a essa ausência, os atestados ou situação, assim. (CPG-06)

A demanda do turno da tarde é bem-puxada e, além disso, tem a falta dos professores. (CPG-08)

Falar que, assim, a questão das faltas de professora. Posso falar assim, porque aí a gente tem que fazer toda uma troca e aí [de] tudo que a gente tinha conversado, planejado, né (...).(CPG-09)

Nesse sentido, as dificuldades já citadas acabavam por gerar outro dificultador que era a (re)organização diante da dinâmica escolar. As CPGs I nessas circunstâncias trabalhavam com dinâmicas que variavam diariamente e que afetavam o planejamento das ações de formação continuada em serviço, mesmo que considerassem as eventuais demandas.

Nesse sentido, apontamos que o planejamento das ações de formação continuada constituem um aspecto importante para minimizar os impactos dos desafios em relação às ações de formação. Isso requer que a formação continuada seja organizada como ação prioritária nas escolas, não cabendo nessa organização a possibilidade de um fator que venha a deslegitimar a sua prioridade.

Por fim, outro aspecto desafiador apresentado pelas CPGs I em relação ao desenvolvimento de ações de formação continuada em serviço diz respeito à própria formação continuada das coordenadoras pedagógicas. Em seus depoimentos elas expuseram que não terem sido ofertadas pela RME-BH formações e a última delas organizada englobava as coordenações pedagógicas de todas as etapas de ensino. Vejamos os relatos das CPGs:

Desde dois mil e dezenove para cá, a gente não tem tido formação externa para multiplicar esses conhecimentos aqui. (CPG-05)

E, assim, eu acho que a prefeitura não oferece formações o suficiente para os coordenadores. Porque a gente não tem faz tempo. A prefeitura não está promovendo nenhum encontro entre coordenadoras. Então, assim, o coordenador, se ele quiser oferecer para sua equipe uma formação de qualidade, ele busca, sim, um recurso financeiro dele que às vezes a gente tem que pagar, eu já investi dinheiro, sim, em formação, para aprender para eu ensinar pra elas. (CPG-06)

O desafio apontado pelas coordenadoras demanda atenção por parte da política de desenvolvimento profissional do município, uma vez que o cargo de Coordenação Pedagógico Geral I foi criado recentemente e enfrenta os processos próprios da implementação deste cargo que muda a configuração da gestão escolar. E se tratando de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil agrega-se ainda

o fato de ser uma experiência concomitante com a emancipação da Escola de Educação Infantil.

Além disso, em coerência com o objeto desta pesquisa, ou seja, a formação continuada de professores e o papel que as CPGs I assumem nesse contexto, o desafio explicitado pelas coordenadoras nos permite indagar quem forma o formador?

Embora nos depoimentos as coordenadoras reconhecessem a formação continuada em serviço como formação entre pares e se incluindo nesse processo, isso não invalida a demanda de formação específica para as coordenadoras.

Em síntese, os resultados apresentados reforçaram a importância do trabalho desenvolvido pelas Coordenadoras Pedagógicas Gerais I, nas EMEIs de Belo Horizonte, em relação às ações de formação continuada em serviço. Elas que, mesmo diante de todos os desafios vividos cotidianamente, continuavam se esforçando para que as formações acontecessem de forma a atender as demandas de seus grupos de professores diante dos desejos e das necessidades advindas, com práticas que se baseavam em documentos oficiais e nas experiências de “chão da escola” e que reverberavam em práticas de formação reflexiva, buscando aprimorar o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças. Ressaltamos que, mesmo com o trabalho desenvolvido pelas CPGs I, sejam necessárias políticas públicas municipais que garantam tempos e espaços para que as formações aconteçam de forma adequada garantindo a finalidade de elas propiciarem o desenvolvimento profissional docente. Essas diretrizes políticas podem dar consistência a uma política de desenvolvimento profissional docente que reconheça como direito a formação continuada em serviço e induza à implementação de concepções formativas coerentes com as especificidades dos saberes docentes. Isso é fundamental para que a formação continuada não seja composta por ações residuais e restritas somente a uma população escolar, como vimos nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito central desta pesquisa foi analisar como são desenvolvidas as ações de formação continuada em serviço pelos CPGs I, da RME-BH, com os professores nas EMEIs, considerando que, dentre as atribuições desta função, encontra-se a formação continuada em serviço.

Portanto, os dados apresentados nesta pesquisa mostram que a prática de ações para a oferta da formação continuada em serviço é desenvolvida pela CPG I a partir da configuração de grupos de estudos e ou estudos orientados aos docentes da escola. Tais formatos podem estar atrelados aos formatos de atividades extra classe AEC, sendo garantido diariamente o horário extraclasse para estudos e planejamentos, porém, tal horário acontece com escalas de professores o que propicia apenas o encontro de grupos menores.

Portanto, os formatos implementados pela CPG I podem ser considerados relevantes nas ações de formação continuada em serviço, sabendo-se que, nos encontros havidos, os professores podem refletir, a partir das temáticas escolhidas, sobre sua prática cotidiana e produzir novos conhecimentos.

As CPGs I selecionavam as formações de acordo com as escolhas conjuntas entre os docentes e as coordenações pedagógicas, de forma democrática, a fim de atenderem às necessidades do próprio grupo de professores da instituição.

Dadas as análises feitas, foi possível considerar que as CPGs I compreendiam a formação continuada como um espaço de reflexão da prática relacionando-a aos conhecimentos teóricos, trata-se de um espaço de discussão sobre a própria profissão, lugar para melhor compreender as políticas de Educação da RME-BH, ou seja, espaço de desenvolvimento profissional.

Uma questão recorrente na fala das CPGs I foi a questão do tempo para reuniões pedagógicas. Que mesmo considerando as eventuais demandas, a organização do tempo para as ações de formação continuada em serviço é um fator desafiador.

E mesmo diante de todos os desafios vividos cotidianamente, continuavam se esforçando para que as formações acontecessem de forma a atender as demandas de seus grupos de professores.

Outro aspecto desafiador apresentado pelas CPGs I em relação ao desenvolvimento de ações de formação continuada em serviço diz respeito à própria formação continuada das coordenadoras pedagógicas.

Assim, algumas questões se mostraram relevantes, tais como o fato de que , tendo em vista as formações continuadas e em razão delas, podem ser observadas mudanças nas práticas docentes, quais sejam elas, como acontecem e ainda como o coordenador se forma para então formar professores.

Por fim, ressaltamos a importância de investimentos nas políticas públicas municipais que garantam a professores e coordenadores condições para que as ações de formação continuada aconteçam de forma perene, com estrutura e organização de tempos e espaços, a fim de tais ações favorecerem o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, (Dissertação de Mestrado). 198 p.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. *In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 34, 2011. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_11_13.. Acesso em: 22 de agosto de 2022.

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. **Identidade profissional da coordenação pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunic>. Consulta em: 14 out. 2023

AUGRAS, Monique. **Opinião pública: teoria e pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ARROYO, Miguel González. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. *Revista educação e sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 4ª edição, 2009.

BARROSO, Fabiana Pinheiro; SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A experiência social das coordenadoras pedagógicas da educação infantil. **Scielo Preprints**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4061>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Decreto-Lei 1190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. **Diário Oficial da União**, Seção 1, de 6 de abril de 1939, p. 7929 Disponível em:

<
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Ser%C3%A3o%20as%20seguintes%20as%20suas,que%20constituam%20objeto%20de%20ensino.> >. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, de 05 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Portaria nº 1.570. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 2017. Acesso em: 02 de nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** - Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. SEB/CEB Acesso em: 25 maio 2022.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da educação. São Paulo. SP, 1998, p. 9 – 27

CAMPOS, R. C. **A luta dos trabalhadores pela escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Cadernos Cedes, Campinas: UNICAMP, n.35, jul. 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 1996.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. **Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.34, e172761, 2018.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. In: **Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie** (ed.). New York: Macmillan, 2002.

CONTROLADORIA GERAL DO MUNICÍPIO; SUBCONTROLADORIA DE TRANSPARÊNCIA E PREVENÇÃO DA CORRUPÇÃO. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Cartilha LGPD**. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/controladoria/2020/cartilha_lgpd-1.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

DALBEN,, Angela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Coords.). **Educação infantil: o desafio da oferta pública.** Belo Horizonte: UFMG /FaE/GAME, 2002.

DEMAILLY L.C. Modelos de formação contínua. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote,1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, v.24, n.3, p.143-152, set/dez, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas.** TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.* 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267

DINIZ-PEREIRA, J.E. **O movimento dos educadores-pesquisadores como estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente.** *In*: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente** Belo Horizonte: Autêntica, 2002

FALCÃO FILHO, José Leão M. **Dicionário crítico: coordenador pedagógico.** *Presença Pedagógica*, v. 13, n. 75, mai/jun 2007, p. 48-58.

FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E.; (ORG.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Campinas, 5º. ed, Editora Autores Associados, 2018.

FARIAS, I. M.S.; SALES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C.; FRANÇA, M.S.L.M. **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FERNANDES,Tatiane Márcia. **PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL.UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2009)**Universidade Federal de Santa Catarina- Programa de Pós-Graduação em EducaçãoDissertação Florianópolis 2010

García, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

IBGE EDUCA JOVENS. **Conheça o Brasil** – População Cor ou Raça. Disponível em:
<<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.htm>
>. Acesso em: 18 jun. 2023

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida dos professores**. In: NÓVOA, António. Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022** – resumo técnico . Disponível em:
<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LUDKE, André. MENGA, Marli, E.D.A. **Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas**. São Paulo:EPU,1986.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional uma questão paradigmática**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MALGLAIVE, Gerard. **Enseigner á des adultes**. Paris. Puf. 1990

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**.5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: Sônia Kramer; Creso Franco. (org.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. 1ed. Rio de Janeiro: Ravill, 1997, p. 212-242.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.16,6 p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador:SEC/IAT, 2022. Colaboração de Yara Alvin

NÓVOA, Antônio. Professores: **Libertar o futuro**. 1º ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. NUNES, João Batista Carvalho. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, (37), p. 167–185.2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 77-98.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. DUARTE, Adriana Maria Cancell. VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Organização do trabalho escolar: uma contribuição ao projeto da Escola Plural**. Belo Horizonte: SMED, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Resolução 001, de 11 do 11 de 2000**. Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/conselho/resolucoes>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador

infantil, altera as Leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, de 20 de set. 2018. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/868/8679/lei-ordinaria-n-8679-2003-cria-as-unidades-municipais-de-educacao-infantil-e-o-cargo-de-educador-infantil-altera-as-leis-ns-7235-96-e-7577-98-e-da-outras-providencias>>.

Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, Lei 10.512, de 13 de dezembro de 2012. Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, de 11 de janeiro de 2013. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2012/1058/10572/lei-ordinaria-n-10572-2012-transforma-o-cargo-publico-efetivo-de-educador-infantil-no-cargo-publico-efetivo-de-professor-para-a-educacao-infantil-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação **Desafios da Formação**: Proposições Curriculares para a Educação Infantil - volumes 1 e 2. BH: SMED, 2014. Disponível em:

<<https://servicos.pbh.gov.br/servicos/i/5e78c615ea9b0e547ccf6737/5dc8470253fd6b5bbd99185f/servicos+proposicoes-curriculares-da-rede-municipal-de-educacao>>.

Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE; CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Resolução 001, de 14 de maio de 2015**. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/conselho/resolucoes>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, de 31 de março de 2020 (conforme DOM, 2018a). Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1114/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-transformando-as-em-escolas-municipais-de-educacao-infantil-emeis-cria-o-cargo-comissionado-de-diretor-de-emei-as-funcoes-publicas-comissionadas-de-vice-diretor-de-emei-e-de-coordenador-pedagogico-geral-o-cargo-comissionado-de-secretario-escolar-os-cargos-publicos-de-bibliotecario-escolar-e-de-assistente-administrativo-educacional-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Decreto 17.005, de 31 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. **Sistema**

de Leis Municipais, de 23 de mar. 2021 (conforme DOM, 2018b). Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2018/1701/17005/decreto-n-17005-2018-regulamenta-a-lei-n-11132-de-18-de-setembro-de-2018-quanto-as-atividades-dos-ocupantes-dos-cargos-e-funcoes-por-ela-estabelecidos>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Lei nº 11.381, de 22 de julho de 2022. Concede reajustes remuneratórios aos servidores da área de atividades de Educação da administração direta do Poder Executivo e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, de 25 de julho de 2022. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2022/1139/11381/lei-ordinaria-n-11381-2022-concede-reajustes-remuneratorios-aos-servidores-da-area-d-e-atividades-de-educacao-da-administracao-direta-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Projeto Appia**: um olhar para a Infância. 2018c. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-um-olhar-para-infancia>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **APPIA INFÂNCIA**: Ações, mediações, estimulações e atividades para a Infância. Rede Municipal de Belo Horizonte. 2022. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/caderno-appia-infancia-aco-es-mediaco-es-estimulaco-es-e-atividades-para-a-infancia.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Ramos, R. Y. **Formación permanente del profesorado: entre la cantidad e la calidad**. In: Gómez, A. P.; Ruiz, J. B.; Rasco, J. F. A. (Org.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 1999. p. 208-255.

SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: MODELOS CLÁSSICO E CONTEMPORÂNEO**. *Linguagens, Educação E Sociedade*, P. 75-92. 2006.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34, 2018.

SCMIDTS, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C.A. (2020). Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, 8(4), 960-966

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004 (Tese de doutorado). 297 p.

TERRA, Cynthia Alessandra. **A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008. 219 p.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L., (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, v. 23, nº 1, p. 55-69. Montreal.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15970> acoesRelatos/0415.pdf ANO 2015>. Acesso em: 23 maio 2021.

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO APLICADO

Pesquisa com CPGI sobre formação continuada em serviço dos docentes

Prezado(a) Coordenador (a),

Você está sendo convidado a responder um questionário auto aplicável referente a pesquisa intitulada: "O desenvolvimento da prática de formação continuada em serviço pelo Coordenador Pedagógico Geral I da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte." O objetivo dessa pesquisa é analisar as possibilidades e os desafios encontrados pelo Coordenador Pedagógico nas ações de formação continuada de professores, tendo como público alvo o Coordenador Geral I das EMEIs(Escola Municipal de Educação Infantil) de Belo Horizonte.

Acesse o link abaixo para ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente a essa pesquisa:

https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSHUBsy4SZgkoW52Xzk65ycIW-WFn63lH5kt2ZpVdnNs3QX20pgY9nDhbGMI-J_tUwI96SrR_qstoJJ/pub

Se você concordar em participar basta aceitar e iniciar o questionário.

Agradecemos a sua participação.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Você concorda em participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. S1Q1 Qual seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

3. S1Q2 Qual sua cor/raça/etnia? *

Marcar apenas uma oval.

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Negro(a)
- Amarelo(a)
- indígena

4. S1Q3 Qual a sua idade? *

5. S1Q4 Há quanto tempo atua na docência? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

6. S1Q5 Que curso de graduação realizou? *

Marcar apenas uma oval.

- Pedagogia
- Normal superior
- Outras licenciaturas

7. S1Q6 Possui pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Lato sensu
- Mestrado Acadêmico
- Mestrado Profissional
- Doutorado
- Não possui

8. S1Q7 Qual regional sua EMEI está localizada? *

Marcar apenas uma oval.

- Barreiro
- Centro-sul
- Leste
- Nordeste
- Noroeste
- Norte
- Oeste
- Pampulha
- Venda Nova

9. S1Q8 Quantos professores(as) por turno tem em sua EMEI? *

10. S1Q9 Na sua escola tem outros(as) professores(as) que atuam como coordenadores pedagógicos de turno ou professores(as) de apoio? *

11. S1Q10 Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
 De 5 a 10 anos
 Mais de 10 anos

12. S1Q11 Há quantos anos você atua na EMEI atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de 1 ano
 De 1 a 2 anos
 De 3 a 5 anos
 De 6 a 9 anos
 Há mais de 10 anos

13. S1Q12 Há quanto tempo você atua na Coordenação Pedagógica Geral dessa EMEI?

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de 1 ano
 De 1 a 2 anos
 De 3 a 4 anos
 Há mais de 4 anos

14. S1Q13 Qual seu grau de satisfação com o desempenho dessa função?

Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfeito
 Satisfeito
 Pouco satisfeito
 Insatisfeito

Práticas de formação continuada em serviço

Estamos considerando Formação continuada em serviço as ações formativas desenvolvidas na EMEI envolvendo a equipe de professores da escola.

15. S2Q1 Você desenvolve formação em serviço com sua equipe docente?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

16. S2Q2 Justifique sua resposta.

Condição e formas de realização das ações de formação continuada em serviço

Considerando sua experiência na realização de ações de formação continuada em serviço, responda as questões a seguir:

17. S3Q1 Dentre os itens abaixo, na sua opinião, qual grau (entre muito fácil a muito difícil) você atribui para a realização das ações de formação continuada em serviço na sua instituição. *

Marque todas que se aplicam.

	muito fácil	fácil	difícil	muito difícil
Organização dos tempos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse do corpo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escolha das temáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. S3Q2 Outros itens que você considera como de facilidade para realizar as ações:

19. S3Q3 Outros itens que você considera como de dificuldade para realizar as ações:

20. S3Q4 Qual a periodicidade das ações de formação continuada em serviço na EMEI que você atua como CPGI? *

Marcar apenas uma oval.

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Semestral
- Não tem uma periodicidade definida

21. S3Q5 Em sua opinião, qual o grau interesse do corpo docente pelas ações de formação continuada em serviço. *

Marcar apenas uma oval.

- Muito interesse
- Razoável interesse
- Pouco interesse
- Nenhum interesse

22. S3Q6 Como é feita a escolha das temáticas para a formação continuada em sua EMEI? *

Marcar apenas uma oval.

- O corpo docente escolhe as temáticas.
- A Coordenação Pedagógica (CPG) escolhe as temáticas.
- Corpo docente e a Coordenação pedagógica escolhem juntos.
- São trabalhadas apenas as temáticas sugeridas pela SMED.
- Outro: _____

23. S3Q7 Como acontece as ações de formação continuada em serviço na sua EMEI? *

Marcar apenas uma oval.

- Estudo orientado
- Estudo de caso
- Grupos de estudo
- Repasse das formações da SMED
- Outro: _____

24. S3Q8 Na sua opinião qual a importância das ações de formação continuada em serviço? *

Marcar apenas uma oval.

- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

25. S3Q9 Qual seu papel, como CPGI, nas ações de formação continuada em serviço? *

26. S3Q10 Você aceitaria fazer uma entrevista para conversarmos sobre essa experiência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

27. S3Q11 Se você aceita fazer a entrevista, por gentileza, anote seu nome, contato de telefone e e-mail:

Obrigado!

Em breve faremos o contato para a sua participação na entrevista. Não se esqueça de clicar em "enviar" para seu questionário ser computado. Agradecemos a sua participação.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE II: ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- De que forma você organiza os tempos para a formação com o grupo de professores com os quais você trabalha?
- 2- Qual espaço da instituição é utilizado para a formação em serviço?
- 3- Como você planeja as ações de formação em serviço?
- 4- Como você desenvolve as ações de formação em serviço?
- 5- Quais recursos didáticos você utiliza nos processos formativos?
- 6- Vocês (coordenadores e professores) conseguem manter a organização e a frequência nas ações de formação em serviço?
- 7- Você se vê como formador dos demais colegas?
- 8- Como é esse papel no cotidiano da função de CPG I?
- 9- Há outros professores na escola que lideram os momentos de formação?
- 10- Que tipo de formação os professores gostam mais?
- 11- A formação na escola tem algum efeito para a gestão pedagógica?
- 12- Como você organiza o tempo de coordenação nas diferentes frentes de trabalho e o lugar da formação continuada em serviço nesse conjunto?
- 13- Como você planeja seu trabalho considerando essa demanda?

NEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFISSIONAIS DA ESCOLA)

Título da Pesquisa: “O desenvolvimento da prática de formação continuada em serviço pelo Coordenador Pedagógico Geral I da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”.

Pesquisador responsável: Sílvia Conceição Rocha Manoel
E-mail: silvia.manoel@edu.pbh.gov.br
Telefone: (31) 996102873

Professora orientadora de pesquisa: Profa. Maria José Pinto Flores
E-mail: mariafloresufmg@gmail.com
Telefone: (31)34094592

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O desenvolvimento da prática de formação continuada em serviço pelo Coordenador Pedagógico Geral I da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”.

Nesse estudo pretendemos compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tendo como enfoque o desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço dos docentes na escola. Esse foco foi elegido para a pesquisa, devido ao fato de, entre as diversas atribuições do Coordenador Pedagógico Geral I, a formação em serviço tem assumido um papel relevante nas ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições. Considerando esse apontamento, propomos compreender como têm sido realizadas essas ações, o que as permeia, os desafios e as possibilidades enfrentadas pelo Coordenador Pedagógico Geral I ao desenvolver a formação em serviço

A sua participação é muito importante, considerando que, por meio dela, procuraremos conhecer as ações de formação continuada em serviço desenvolvidas com o corpo docente sua instituição.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, pois é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir a qualquer momento. Mas, caso concorde, sua participação consistirá em *uma* entrevista online com tempo de duração variável. A entrevista será realizada por uma plataforma virtual previamente acordada ou em um lugar de sua escolha, sendo o horário e o local previamente agendados e acordados entre entrevistado(a) e entrevistadora (pesquisadora), e a entrevista será gravada e transcrita para fins de análises posteriores.

Sua participação é voluntária, e, portanto, você tem total liberdade de participar ou não, podendo retirar o seu consentimento, a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Seu depoimento será totalmente confidencial, sendo mantido o anonimato no uso das informações recebidas. O material e os dados levantados serão utilizados no Relatório Final da Pesquisa/ Dissertação de Mestrado cujos resultados constituirão objeto de produção de trabalhos para serem apresentados em eventos nacionais e internacionais e publicados em periódicos, mas de modo a preservar o seu anonimato.

O material coletado será arquivado pela pesquisadora ao final deste estudo por 5 (cinco) anos. Em se tratando dos riscos da pesquisa, pode acontecer de que você se sinta constrangido ou

desconfortável ao responder alguma pergunta feita pela pesquisadora. Caso isso aconteça, você pode se recusar a respondê-la e poderá também pedir que seja retirada qualquer informação indesejada.

Em se tratando dos riscos da pesquisa, pode acontecer de que você se sinta constrangido ou desconfortável ao responder alguma pergunta feita pela pesquisadora. Caso isso aconteça, você pode se recusar a respondê-la e poderá também pedir que seja retirada qualquer informação indesejada.

Como benefícios, a pesquisa deve contribuir para o avanço das pesquisas científicas referentes ao tema pesquisado. Não haverá nenhuma despesa decorrente da participação nessa pesquisa e você não receberá remuneração por sua participação. Contudo, em casos de danos eventualmente produzidos pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização.

Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio dos telefones e endereço eletrônico fornecidos nesse termo. No caso de dúvidas éticas, deverá ser consultado o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – CEP 31270-901 – BH – MG – Telefax (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu _____ declaro estar informado(a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa conduzida por Sílvia Conceição Rocha Manoel. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma via assinada deste Termo de Consentimento. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa.

Belo horizonte, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante: _____

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo(a) participante.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da Pesquisadora: _____

ANEXO II: TERMO DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA E CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO CPG'S

BELO HORIZONTE, 08 DE NOVEMBRO 2022.

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

A Pesquisadora Sílvia Conceição Rocha Manoel, apresentou à Secretaria Municipal de Educação (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada "O desenvolvimento da prática de formação continuada em serviço pelo coordenador pedagógico geral I da Rede Municipal de educação de Belo Horizonte" a ser realizada com Coordenadores(as) que atuam em Escola(s) Municipal(is) de Ensino Fundamental (Emefs) de Belo Horizonte . Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pela Diretoria de Educação Infantil e pela Núcleo de articulação CPG's, a Smed está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Caroline Mendes de Oliveira
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da
Educação

Vânia Gomes Michel Machado
APPIA: Um Olhar para a Infância

Tereza Mello
Articulação Coordenação Pedagógica Geral



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO CPG'S

BELO HORIZONTE, 10 DE NOVEMBRO DE 2022

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)

A/C Exmo.(a)
Sr(a).
Diretor(a) de Escola Municipal

A mestranda Silvia Conceição Rocha Manoel, orientada pela professora Dra. Maria José Batista Pinto Flores, apresentou à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada "O desenvolvimento da prática de formação continuada em serviço pelo coordenador pedagógico geral I da Rede Municipal de educação de Belo Horizonte" a ser realizada com Coordenadores(as) em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pela Diretoria de Educação Infantil e pela Núcleo de articulação CPG's, a Smed declara estar ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade da responsável pelo projeto fazer contatos prévios com a direção da escola, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais/estudantes que se mostrem interessados(as) e disponíveis a colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Solicitamos ao(à) diretor(a) receber, apresentar a mestranda e a proposta aos profissionais, orientar, acompanhar e viabilizar o acesso consentido.

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,

Atenciosamente,

Caroline Mendes de Oliveira
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da
Educação

Vânia Gomes Michel Machado
APPIA: Um Olhar para a Infância

Teréza Mello
Articulação Coordenação Pedagógica Geral

ANEXO III: PARECER – PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Desenvolvimento da prática de formação continuada em serviço pelo coordenador pedagógico geral I da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Pesquisador: MARIA JOSE BATISTA PINTO FLORES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60913422.8.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.681.849

Apresentação do Projeto:

O objetivo desta pesquisa é analisar o desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço dos professores, promovido pelo Coordenador Pedagógico Geral I, tendo como campo de pesquisa as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de Belo Horizonte e abrangendo a população de 143 coordenadores. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que permitirá uma análise com maior profundidade dos significados dos processos culturais e sociais dos sujeitos e dos dados coletados. Questionário e entrevistas serão a priori os procedimentos adotados para a coleta de dados, pois a construção de tais procedimentos é fundamental para a compreensão do problema proposto. A coleta de dados terá início pelo questionário no formato Google forms, devido à amplitude que esse instrumento oferece possibilitando coletar dados de maior quantidade de pesquisados.

O questionário será aplicado aos 143 Coordenadores Pedagógicos Gerais I que atuam nas EMEl, contendo perguntas sobre as ações de formação continuada em serviço no intuito de coletar dados que possam elucidar os objetivos da pesquisa.

As entrevistas ocorrerão com aqueles coordenadores que desenvolvem formação continuada em serviço com sua equipe permitindo um aprofundamento sobre como eles desenvolvem essas ações e como elas permeiam o processo de trabalho pedagógico. A seleção daqueles que participarão da entrevista será feita mediante a explicitação de interesse e, havendo uma quantidade muito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coop@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Desenvolvimento da prática de formação continuada em serviço pelo coordenador pedagógico geral I da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Pesquisador: MARIA JOSE BATISTA PINTO FLORES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60913422.8.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.681.849

Apresentação do Projeto:

O objetivo desta pesquisa é analisar o desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço dos professores, promovido pelo Coordenador Pedagógico Geral I, tendo como campo de pesquisa as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Belo Horizonte e abrangendo a população de 143 coordenadores. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que permitirá uma análise com maior profundidade dos significados dos processos culturais e sociais dos sujeitos e dos dados coletados. Questionário e entrevistas serão a priori os procedimentos adotados para a coleta de dados, pois a construção de tais procedimentos é fundamental para a compreensão do problema proposto. A coleta de dados terá início pelo questionário no formato Google forms, devido à amplitude que esse instrumento oferece possibilitando coletar dados de maior quantidade de pesquisados.

O questionário será aplicado aos 143 Coordenadores Pedagógicos Gerais I que atuam nas EMEIs, contendo perguntas sobre as ações de formação continuada em serviço no intuito de coletar dados que possam elucidar os objetivos da pesquisa.

As entrevistas ocorrerão com aqueles coordenadores que desenvolvem formação continuada em serviço com sua equipe permitindo um aprofundamento sobre como eles desenvolvem essas ações e como elas permeiam o processo de trabalho pedagógico. A seleção daqueles que participarão da entrevista será feita mediante a explicitação de interesse e, havendo uma quantidade muito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.681.849

elevada de interessados, será selecionado um candidato por regional de Belo horizonte, totalizando nove entrevistados, tendo como critério aqueles que atuem em EMEI com maior número de professores em efetivo serviço. Diante da seleção dos entrevistados, o procedimento de entrevistas acontecerá pelas plataformas virtuais, devido aos protocolos sanitários que ainda restringem as interações de pessoas externas no ambiente de trabalho escolar na Educação Infantil. No entanto, a pesquisadora terá flexibilidade para realizar as entrevistas de forma presencial, em outros ambientes, ficando a critério do entrevistado a escolha do formato, de maneira a garantir maior conforto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como são desenvolvidas, pelo CPG I, as ações de formação continuada em serviço dos professores nas escolas em que atuam.

Objetivo Secundário:

- Identificar e analisar as concepções do Coordenador Pedagógico Geral I sobre a formação continuada;
- Identificar como o CPG I seleciona a oferta de formações;
- Analisar como o CPGI fomenta as ações de formação junto à equipe docente;
- Identificar as atividades que o CPGI exerce e verificar se essas atividades possibilitam o exercício de sua função no processo de formação continuada dos docentes ou se elas dificultam esse trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como benefícios, a pesquisa deve contribuir para o avanço das pesquisas científicas referentes ao tema pesquisado. Não haverá nenhuma despesa decorrente da participação nessa pesquisa e você não receberá remuneração por sua participação. Contudo, em casos de danos eventualmente produzidos pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização.

Benefícios:

Como benefícios, a pesquisa deve contribuir para o avanço das pesquisas científicas referentes ao tema pesquisado. Não haverá nenhuma despesa decorrente da participação nessa pesquisa e você não receberá remuneração por sua participação. Contudo, em casos de danos eventualmente produzidos pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.681.849

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de Mestrado em Educação com temática relevante e contribuições para as discussões sobre formação continuada dos profissionais da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

Folha de rosto
Formulário de informações básicas do projeto
Projeto detalhado
Parecer consubstanciado
TCLE para realização de entrevistas

Os roteiros do questionário e das entrevistas, bem como o TCLE para os questionários encontram-se em forma de anexo no projeto detalhado.

Recomendações:

Recomenda-se incluir carta de anuência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Considerando que a Rede Municipal de Educação possui autonomia para aprovar a pesquisa em seu cenário, não há óbice ético na análise deste comitê com o protocolo submetido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pelo exposto somos, SMJ, pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.681.849

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1968019.pdf	22/07/2022 16:47:59		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto1506.pdf	22/07/2022 16:47:41	MARIA JOSE BATISTA PINTO FLORES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	parecer.pdf	30/06/2022 15:22:23	MARIA JOSE BATISTA PINTO FLORES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto-versaofinal3006.pdf	30/06/2022 15:21:48	MARIA JOSE BATISTA PINTO FLORES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3006.pdf	30/06/2022 15:21:24	MARIA JOSE BATISTA PINTO FLORES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 04 de Outubro de 2022

Assinado por:

Críssia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2º Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br