

**O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PELO
COORDENADOR PEDAGÓGICO GERAL I DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.**

Sílvia Conceição Rocha Manoel - UFMG

silvia.manoel@edu.pbh.gov.br

Maria José Batista Pinto Flores - UFMG

mariafloresufmg@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo o desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico Geral I (CPGI) na Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). 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. Como aporte teórico, recorreremos ao contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte, 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. Elencamos a abordagem qualitativa e realizamos uma pesquisa empírica com total de 141 CPGs I, obtivemos 87 respondentes. 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 vivenciado nas escolas, as coordenadoras se esforçam para desenvolver as ações de formação continuada em serviço com as professoras, 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.

Introdução

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.

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil pública brasileira 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. 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.

Diante desse contexto histórico mais amplo de estabelecimento da Educação Infantil no Brasil, verificamos, no município de Belo Horizonte, uma tendência similar. 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).

Em 2003, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), 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. 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 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), 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.

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 e o estabelecimento do cargo de Coordenador Pedagógico Geral I.

A especificidade da coordenação pedagógica na Educação Infantil

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.

Nesse sentido, a escola é um espaço que deve possibilitar vivências organizadas com intencionalidades que garantam o desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, 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.

Nessa direção, 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.

Nessa perspectiva, consta como atribuição do coordenador, 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, 2018)

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.

O desenvolvimento profissional docente e a formação continuada em serviço

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. 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.

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.

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 (1992) 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".

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.

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.

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.

As Coordenadoras Pedagógicas Geral I e as ações de formação continuada em serviço

Diante dos dados levantados, 100% dos sujeitos pesquisados são do sexo feminino, portanto trataremos como as coordenadoras pedagógicas geral I. Nesse sentido traçamos inicialmente um perfil sócio demográfico e profissional.

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%). Conforme verificamos na Tabela 1:

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

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

15° e o 25° anos de ensino”. Essa fase é um período em que o professor se encontra em consolidação da carreira e em busca de novas experiências. 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.

Tardif (2014) considera os saberes experienciais como um conjunto de saberes adquiridos no exercício do cotidiano, nas múltiplas interações.

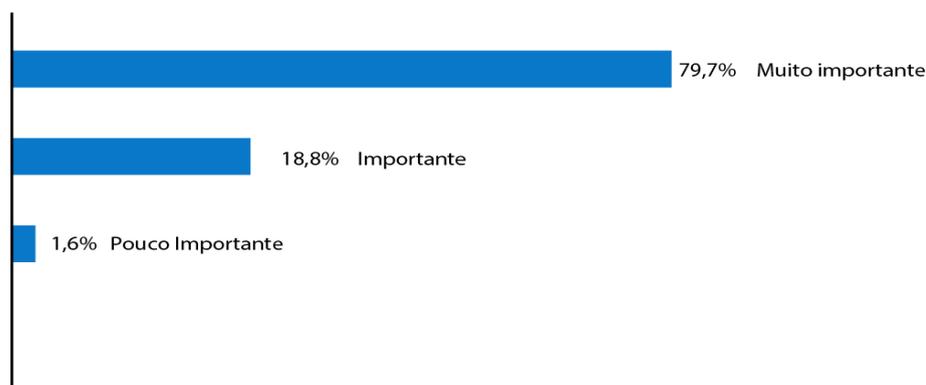
Esse entendimento dos saberes das experiências é sempre visto na dimensão individual e coletiva. O docente raramente atua sozinho e, nas interações sociais, estão

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.(TARDIF, 2014)

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.

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 1- Importância das ações de formação continuada em serviço



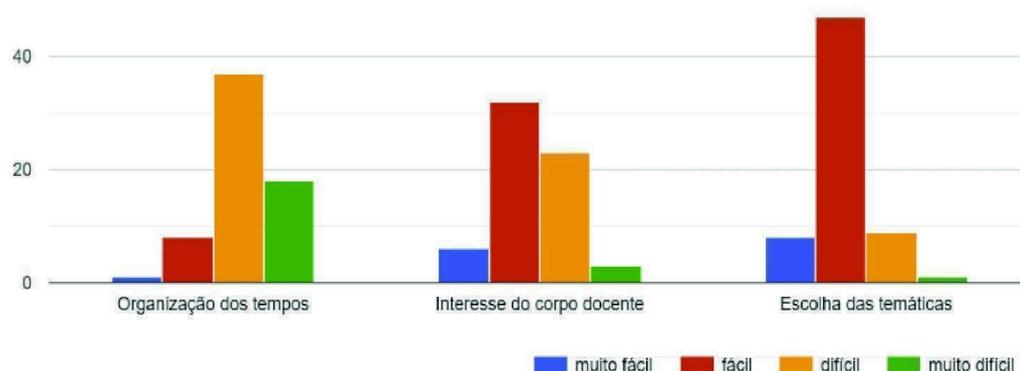
Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

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

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

Nesse sentido também foi indagado às coordenadoras em relação aos desafios e possibilidade para as ações de formação continuada em serviço, foram expostos três itens a coordenadoras e solicitados respostas por graus que variaram desde muito fácil a muito difícil. Vejamos no gráfico a seguir:

Gráfico 2- Níveis para realização das ações de formação continuada em serviço



Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

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.

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,

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, vimos que o planejamento da formação continuada e o estabelecimento de uma rotina estabelecidos pelas CPGsI, favorecem a estabilidade e a continuidade dessa ação na prática escolar.

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.

Considerações finais

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.

Referências Bibliográficas

Alves, N. (2011). *Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades*. 34.

André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(set/dez).

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Constituição Federal (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

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, 11.132 LEI (2018). <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/conselho/resolucoes>

Huberman, M. (2000). *O ciclo de vida dos professores*.

Kuhlmann Júnior, M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5–18.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394 Brasil (1996). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.