

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANDRÉIA DE BARROS TEIXEIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE: A
DELIMITAÇÃO DE SUAS FUNÇÕES E A SUA EFETIVAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR**

JUIZ DE FORA

2015

ANDRÉIA DE BARROS TEIXEIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE: A
DELIMITAÇÃO DE SUAS FUNÇÕES E A SUA EFETIVAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e
Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Professor Dr. João Antônio Filocre
Saraiva

JUIZ DE FORA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA DE BARROS TEIXEIRA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE: A DELIMITAÇÃO DE SUAS FUNÇÕES E A SUA EFETIVAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do
Mestrado Profissional, CAEd / FAGED; UFJF, aprovada em __/__/__.

João Filocre Saraiva
Membro da banca - orientador

Julio Racchumi
Membro da banca

Marcos Tanure
Membro da banca

Walter Belluzo
Membro da banca

Juiz de Fora, 22 de janeiro de 2015.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar e sempre, a Deus. Ainda me lembro do sonho de conseguir concluir a primeira graduação. O Senhor me possibilitou ir muito além dos meus sonhos, percorrer caminhos antes inimagináveis. A Ele, toda a honra e toda a glória.

Aos meus pais pela crença na minha capacidade e pelo apoio. Os “cafezinhos” à noite, paradas bem-vindas, me deram ânimo para continuar. A meus irmãos eu agradeço pela certeza do incentivo e por acreditarem que eu daria conta. Cada um, ao seu jeito, me ajudou a caminhar e a chegar até aqui.

Agradeço ao Marcelo pela paciência, companheirismo, apoio e presença. Você, com certeza, sabe como foi para chegar até aqui. Você, com certeza, também é responsável por esta chegada.

Aos meus familiares e amigos, obrigada pela presença e por compreenderem minha ausência. Um obrigada muito especial à sempre amiga Lílian. A sua presença e disponibilidade para ouvir me ajudaram a acreditar.

Agradeço ao GEP. Só vocês, amigos “Gepianos”, sabem a importância dos encontros, dos estudos compartilhados.

Agradeço às coordenadoras que se dispuseram a participar deste trabalho, doando um pouco do seu tempo. Sem vocês não teria sido possível.

Agradeço, e muito, à equipe da GERED. O que aprendi com vocês serviu de base para este trabalho.

Muito obrigada à equipe da UMEI Juliana. A convivência com vocês nesse período possibilitou novos olhares sobre a Educação Infantil.

Um obrigada especial ao meu diretor, Manoel Pantuzzo, por compreender minhas ausências nos períodos presenciais, e a Sandra Maria, minha “secretária”, por se dispor a me ajudar sempre, de forma incondicional.

Obrigada ao orientador, professor Dr. João Filocre, por acreditar na relevância do tema, e às tutoras, Luciana e Patrícia, pela paciência e pronto retorno.

Por fim, agradeço simplesmente pela oportunidade de ter passado por esta experiência. Valeu a pena!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a função dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil em Belo Horizonte, identificando dificuldades para a realização das atividades e propondo intervenções que favoreçam o desenvolvimento desses profissionais que têm importante papel na construção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas do município. Para esta pesquisa, foram considerados documentos da Secretaria Municipal de Educação, que dão dimensão das atribuições legais dos coordenadores pedagógicos e os fundamentos teóricos de Oliveira (2009), Mendonça (2012) e Kramer (2012), entre outros autores, que revelam a importância de se definirem as atribuições desses profissionais. Foram realizadas entrevistas estruturadas por meio de questionários aplicados a coordenadoras pedagógicas que atuam em UMEIs da Regional Norte de Belo Horizonte. A reflexão se deu pelo tratamento qualitativo dos dados coletados junto às coordenadoras, em confronto com os aspectos legais e teóricos que orientam a discussão sobre a função. Os resultados da pesquisa apontam o destaque que se deve dar ao profissional na concretização de uma educação de qualidade para a Educação Infantil, subsidiando a elaboração do Plano de Ação Educacional, que pretende apontar que a função se transforme em cargo público, com diretrizes concretas, funções definidas, salário compatível, formações direcionadas e exigência de qualificação mínima para o ingresso na carreira.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Educação. Qualidade. Valorização.

ABSTRACT

The main goal of this study is to analyze the role of the Pedagogical Coordinators on child education in Belo Horizonte, identifying difficulties in the making of activities and proposing interventions to facilitate the development of these professionals, who have an important role in building quality education for children in town. For this research, documents from the city's Secretariat for Education were taken into consideration for their legal attributes on the pedagogical coordinators. Theoretical fundamentals from authors such as Oliveira (2009), Mendonça (2012) and Kramer (2012) reveal the importance of defining the role of these professionals. Interviews structured as questionnaires were applied to pedagogical coordinators acting on UMEIs located at the North of Belo Horizonte. The qualitative characteristics of the data collected with the coordinators resulted in this reflection, in detriment of the legal and theoretical aspects that guide the role. The research results point to the importance of highlighting the professional in creating a quality education for children, subsidizing the elaboration of the plan for educational action, which intends on turning the job into a public matter, with concrete guidelines, defined roles, compatible salary, directed specialties and minimal qualification request for entering the career.

Key words: Pedagogical Coordinator, education, quality, value.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GDE	Gratificação por Dedicção Exclusiva
GECEDI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GERED	Gerência Regional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nível Socioeconômico
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
PAE	Plano de Ação Educacional
PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PAR	Plano de Ação Regional
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução do atendimento em Educação Infantil na Rede Municipal e Rede Conveniada em Belo Horizonte	18
Tabela 2	Matrículas iniciais na Rede Municipal de Belo Horizonte - Minas Gerais ...	20

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tempo de atuação e idade das coordenadoras pedagógicas entrevistadas	44
Quadro 2	Perfil das UMEIs onde atuam as coordenadoras entrevistadas	45
Quadro 3	Formação das coordenadoras entrevistadas	46
Quadro 4	Relato das coordenadoras	50
Quadro 5	Principais atribuições exercidas pelas coordenadoras (segundo sua percepção e sua prática)	52
Quadro 6	Aspectos referentes às alterações na função de Coordenador Pedagógico	61
Quadro 7	Pontos referentes à formação	62
Quadro 8	Proposta de Formação Inicial	63
Quadro 9	Levantamento do Perfil da Coordenação Pedagógica	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE: A CRIAÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS E CARGOS	15
2.1	Contextualização da Educação Infantil no Município de Belo Horizonte	17
2.2	A criação do cargo de Educador Infantil	21
2.3	O Coordenador Pedagógico	24
2.4	O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil de Belo Horizonte	25
2.4.1	<i>As instituições pesquisadas</i>	<i>31</i>
2.4.2	<i>A coordenação dentro das instituições</i>	<i>33</i>
3	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES	36
3.1	A Importância da definição das atribuições do Coordenador Pedagógico .	38
3.1.1	<i>O Coordenador Pedagógico: Mediador e Formador dentro do Espaço Escolar .</i>	<i>40</i>
3.2	O Coordenador Pedagógico nas Instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte: a Análise dos Dados	43
3.2.1	<i>O Perfil dos Coordenadores</i>	<i>44</i>
3.2.2	<i>Formação</i>	<i>45</i>
3.2.3	<i>Atribuições da Coordenação</i>	<i>49</i>
3.2.4	<i>Expectativas com relação ao trabalho</i>	<i>54</i>
3.3	Análise Geral	56
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: FUNÇÕES E FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	58
4.1	Contextualização	58
4.2	Considerações legais	59
4.3	Ações Propostas	60
4.3.1	<i>Coordenação pedagógica como função gratificada</i>	<i>60</i>
4.3.2	<i>Formação inicial como um curso intensivo, de forma a aprofundar temas relacionados ao trabalho desenvolvido pela coordenação e suas funções</i>	<i>61</i>
4.3.3	<i>Manutenção das formações tanto regionalizadas quanto centralizadas, com as temáticas escolhidas pela coordenação</i>	<i>64</i>
4.3.4	<i>Encontro com o Acompanhante Pedagógico de forma a possibilitar o acompanhamento das ações desenvolvidas</i>	<i>65</i>
4.3.5	<i>Traçar o perfil dos coordenadores em atividade nas UMEIs</i>	<i>66</i>
4.4	Financiamento	68
4.5	Avaliação e monitoramento	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE: QUESTIONÁRIO COORDENAÇÃO – EDUCAÇÃO INFANTIL	80

1. INTRODUÇÃO

Tozoni-Reis (2006) nos ensina que pesquisar, para além de um mecanismo de compreensão do mundo, é uma necessidade para a ação. Pensando na possibilidade de ação e conscientes da complexidade dos fenômenos educativos, a experiência profissional junto à Educação Infantil no município de Belo Horizonte como acompanhante pedagógica de UMEIs da Regional Norte durante cinco anos e como vice-diretora da UMEI onde atuo, serve como ponto de partida para esta pesquisa, motivando a compreender, da melhor maneira possível, o assunto para o qual busco respostas.

Em todos os momentos históricos nos quais a pesquisa qualitativa se insere, percebe-se que os pesquisadores, ao realizarem suas pesquisas, são influenciados por suas esperanças e ideologias políticas. Denzin e Lincoln identificam o desafio pós-moderno de o pesquisador qualitativo realizar sua pesquisa desempenhando um papel maior do que de mero observador. Refere-se a um “[...] engajamento direto e pessoal do pesquisador com esse período histórico” (2006, p. 26), sem abandonar suas teorias, perspectivas e valores já construídos.

A Constituição Federal, a partir de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir de 1996, definiram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, seguida pelo Ensino Fundamental, com caráter obrigatório quanto à oferta e à frequência. A aprovação da Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional, que tornou compulsória a frequência escolar para pessoas na faixa de idade de quatro a dezessete anos, também foi um passo importante. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a oferta da Educação Infantil, sinônimo de creche e pré-escola, passou a ser obrigação do Poder Público (BRASIL, 1990). Não há obrigatoriedade da matrícula, no entanto, toda vez que os pais ou responsáveis quiserem ou necessitarem de atendimento, existe a correspondente obrigação pela oferta.

Essa ampliação representou uma importante conquista para a sociedade brasileira, na medida em que garantiu o direito à educação a todas as crianças. De acordo com a Lei 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Básica passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, devendo sua oferta ser gratuita (BRASIL, 2013b).

Anteriormente, as escolas infantis (conhecidas popularmente por “escolinhas”) eram consideradas pelas famílias trabalhadoras como um lugar para deixarem suas crianças. Por serem lugares que ofereciam cuidados, proteção, educação e alimentação a seus filhos, as instituições de Educação Infantil podiam, nesse contexto, ser consideradas basicamente de Assistência Social. Para as famílias de classe média ou alta, a Educação Infantil também costumava ser vista como uma preparação para o Ensino Fundamental, e sua oferta acontecia, na maioria das vezes, em instituições particulares.

Esse direito à educação, quando observado, pode significar melhores oportunidades educacionais para todos e garantir um maior tempo para as crianças em um ambiente educacional. Para tanto, é preciso que as creches e as pré-escolas, partes integrante dos sistemas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, garantam um atendimento de boa qualidade.

Assim, segundo Lima (2010),

Passamos a assistir a um conjunto de reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, centradas na busca pela crescente expansão do acesso à educação básica sem a devida preocupação com a forma e as condições de como isto estaria ocorrendo. É nesse contexto que emergem as discussões em torno da qualidade da educação. Em se tratando da infância, os debates sobre a qualidade na Educação Infantil ecoaram através de preceitos legais como a Constituição Federal (CF), de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, se tornando esta a tônica do debate educacional e uma bandeira dos discursos políticos da atualidade (LIMA, 2010, p. 2).

A educação infantil hoje oferecida em creches e pré-escolas tem sua importância e *status* educacional reconhecidos pela legislação nacional. Em Belo Horizonte (MG), muitas instituições municipais contam com profissionais habilitados e têm como proposta desenvolver um trabalho articulado com a família e a sociedade.

Nesse sentido, este trabalho irá apresentar como está organizada a Educação Infantil em Belo Horizonte, abordando os recentes processos de ampliação do atendimento e a criação do cargo de Educador Infantil. O objetivo desta dissertação é analisar a função de Coordenador Pedagógico dentro da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, examinando suas eventuais dificuldades e indicando possíveis intervenções, de modo a promover a melhoria dos processos, além de apresentar um Plano de Ação Educacional que visa aprimorar o exercício dessa função.

A escolha da temática, relacionada ao Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, se deu tendo em vista o trabalho realizado como acompanhante pedagógica na Gerência de Educação Norte. Um dos focos deste trabalho é o acompanhamento à coordenação e, durante esse acompanhamento, foi possível observar o grande número de atribuições do coordenador, bem como as limitações das formações que lhe são oferecidas para o exercício dessa função. O coordenador, na UMEI, se divide entre atividades relacionadas à gestão, atendimentos aos professores, alunos e comunidade.

Para que se possa examinar o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, foi realizada uma pesquisa com as coordenadoras pedagógicas que atuam em sete Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) da Regional Norte de Belo Horizonte. A escolha da regional aconteceu tendo em vista ser esta a regional onde realizamos o trabalho de acompanhante pedagógica por cinco anos,¹ acompanhando diretamente o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, e onde atuamos hoje como vice-diretora da UMEI A.

A fundamentação teórica traça o que se espera no ambiente profissional do coordenador pedagógico e o que ele consegue realizar em sua prática. A pesquisa documental junto à Secretaria Municipal de Educação aponta as atribuições legais para diversas funções, incluindo o coordenador pedagógico.

Ao grupo de coordenadoras da Regional Norte de Belo Horizonte foram aplicados questionários com perguntas sobre as funções do coordenador pedagógico por elas conhecidas e como se dá a efetivação dessas funções no trabalho realizado na prática do cotidiano escolar.

Para que se cumpram os objetivos propostos, já no segundo capítulo será apresentado o caso contextualizando o funcionamento da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, bem como a criação de novos espaços e cargos. Dessa forma, esse capítulo traz a discussão sobre a criação e a carreira do educador infantil, a função de coordenador pedagógico apresentada em sua atuação na Educação Infantil e o recorte que foi realizado nas instituições pesquisadas.

Posteriormente, no terceiro capítulo, analisamos o caso com base no referencial teórico de Oliveira (2009), Kramer (2012) e Mendonça (2012). Será

¹ O acompanhante pedagógico é escolhido através de indicação e entrevista, tanto na Secretaria de Educação quanto na Gerência de Educação. Não há um tempo específico para que ele fique no acompanhamento, que depende de decisão da Gerência e do próprio acompanhante.

apresentada, a partir de pesquisa bibliográfica, a importância de se definirem as atribuições do Coordenador Pedagógico, partindo do histórico da função até as atribuições desenvolvidas por ele na Educação Infantil em Belo Horizonte. Já na segunda seção, o foco da pesquisa se baseia em como o cargo está definido legalmente e em como a literatura diz que deve ser. Também nessa seção será feito o confronto entre a teoria e a prática, a partir das análises dos questionários respondidos pelas coordenadoras. Dessa forma, no quarto capítulo será elaborada uma proposta de intervenção, ou Plano de Ação Educacional, que se propõe a apontar a legitimação da função do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE: A CRIAÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS E CARGOS

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica. Uma etapa importante, com suas especificidades e atividades baseadas em uma intencionalidade educativa, onde a prática pedagógica deve ser direcionada ao aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Anteriormente, a escola de Educação Infantil era vista como um lugar seguro, onde as crianças podiam ser deixadas para que os pais pudessem trabalhar. A Educação Infantil era compreendida desde a metade do século XIX como uma prática assistencialista com foco no cuidado das crianças, principalmente aquelas advindas das classes mais vulneráveis. Assim, ações voltadas para a higiene, o cuidado e o bem-estar das crianças eram entendidas como as principais funções da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

As primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil eram pensadas para que mulheres pobres pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Assim, “[...] as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82). Para atender essa nova demanda, começou-se a pensar em espaços que pudessem cuidar das crianças fora do ambiente familiar. Foram criadas por instituições filantrópicas várias creches com a crença de que trariam vantagens para o desenvolvimento das crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

De acordo com Paschoal e Machado (2009), com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres no mercado de trabalho, aumentou também a necessidade de mais instituições voltadas para o atendimento à criança. O movimento feminista teve sua contribuição nesse cenário ao defender que, independentemente da classe ou origem, toda mulher teria direito a deixar seus filhos nessas instituições, o que fez aumentar o número de instituições geridas e mantidas pelo poder público.

No entanto, há entre essas instituições diferenças no que se refere ao atendimento. As instituições públicas atendiam as crianças das camadas mais populares, enquanto as instituições particulares possuíam uma proposta de cunho pedagógico, tendo

seu funcionamento apenas em meio turno, com ênfase na socialização e preparação para o ensino regular. É válido ressaltar que, já nessa época, na década de 1970 e 1980, havia uma separação entre as crianças das diferentes classes sociais, sendo submetidas a diferentes contextos de desenvolvimento. Enquanto as crianças mais vulneráveis eram atendidas com propostas de trabalho voltadas para uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais favorecidas recebiam uma educação voltada tanto para a criatividade quanto para a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Paschoal e Machado (2009) apontam também a questão da legislação no Brasil. Segundo elas,

Até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Com a expansão dessa primeira etapa da educação, expandiu-se também a convicção de ser ela muito mais do que promoção do cuidar. A Educação Infantil passou a ser vista como direito da criança, e as instituições destinadas à sua promoção, como espaços educativos dotados de intencionalidade.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil para as crianças de zero a seis anos tornou-se um direito, pois “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil cumpre o papel de promover o desenvolvimento e o bem-estar integral das crianças de zero a seis anos, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que traz a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Com o reconhecimento, veio também a necessidade de se integrar o cuidar e o educar como ações indissociáveis, não podendo ser possível tratar, na Educação Infantil, de um em detrimento do outro. Dessa forma, ao se pensar na ampliação do atendimento, é necessário pensar na qualidade do atendimento oferecido e em instituições e profissionais preparados e adequados.

A Educação Infantil em Belo Horizonte (MG) possui suas especificidades. Para atender as novas demandas por vagas, foram criados em 2003 novos modelos de instituições: as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) e um novo cargo, o de Educador Infantil.

Assim, para que se possa compreender o funcionamento e as especificidades da Educação Infantil em Belo Horizonte, bem como seu histórico, é de fundamental importância que se conheça a realidade a ser analisada. Dessa forma, no segundo capítulo será apresentada uma contextualização da Educação Infantil em Belo Horizonte, desde as primeiras instituições até a criação das UMEIs, passando pela evolução do atendimento à Educação Infantil na rede municipal de educação. Na sequência, será descrito o processo de criação do cargo de Educador Infantil e a forma como este foi proposto em moldes diferentes da carreira de professor municipal e como se dá essa diferenciação. Por fim serão apresentadas as discussões acerca do coordenador pedagógico, desde suas funções até como essa coordenação se dá nas instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte.

2.1 Contextualização da Educação Infantil no município de Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, a trajetória da educação pública municipal não difere do caminho percorrido pelos sistemas educacionais das demais cidades brasileiras. De 1957 até o ano de 2003, o município de Belo Horizonte atendia somente em horário parcial crianças de quatro a seis anos de idade em escolas de Educação Infantil, que nessa época eram somente 13, e em algumas escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2011).

Segundo histórico da Rede Municipal de Educação (RME), Belo Horizonte ficou até o ano de 2003 sem garantir o atendimento para crianças de zero a três anos de idade. Anteriormente a esse período, o atendimento era somente para as crianças de quatro a cinco anos, e a sua inserção na RME se dava nas escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e no Programa Adote um Pré² (VIEIRA; DUARTE; PINTO, 2012). Assim, a oferta da Educação Infantil pública se caracterizou por estratégias instáveis, tendo em vista que a oferta ocorria em espaços ociosos, e não havia

² No Programa Adote um Pré, professores municipais eram contratados, em regime de dobra, para atender a Educação Infantil nas creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

professores específicos para o atendimento, sendo este feito por professores excedentes ou com sua carga horária estendida em regime de dobra. Ainda segundo Vieira, Duarte e Pinto (2012), o atendimento nesse período teve sua expansão por meio de convênios firmados entre a Prefeitura e as creches comunitárias.

Desde 1983, a Prefeitura mantém convênio com instituições sem fins lucrativos. Por meio de um chamamento público, essas instituições firmam convênio e passam a receber pelo número de crianças que atendem. Segundo Reis (2012), a Secretaria Municipal de Educação estabelece algumas condições para esse atendimento, sendo constantemente monitorada mediante o Termo de Convênio. Na tabela abaixo, é possível apontar a diferença significativa do atendimento realizado entre 2001 a 2012 pelas creches conveniadas em comparação às instituições próprias da Rede Municipal de Educação. Já a partir de 2012, o atendimento realizado pela RME começa a se igualar com o atendimento realizado pela rede conveniada.

Tabela 1. Evolução do atendimento em Educação Infantil na Rede Municipal e Rede Conveniada em Belo Horizonte

Ano	Número de matrículas	
	Rede Municipal de Educação	Rede Conveniada
2001	5.493	18.051
2002	6.167	18.648
2003	8.466	20.018
2004	10.348	20.104
2005	11.774	20.225
2006	12.396	20.565
2007	13.728	20.943
2008	15.096	21.456
2009	16.968	21.557
2010	17.957	21.717
2011	19.727	22.165
2012	22.335	22.592
2013	24.335	23.129
2014	28.278	23.652

Fonte: Dados fornecidos via e-mail pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os dados registrados em 2014 são do período de janeiro a outubro.

Como mostra a tabela anterior, a expansão do atendimento à Educação Infantil se deu de forma gradativa. Até 2003, o atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte se dava principalmente por meio da rede conveniada. A partir desse ano, um dos pontos que favoreceram a ampliação foi a implantação pelo governo do Programa Primeira Escola e a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) (Lei nº 8679/03: BELO HORIZONTE, 2003). Segundo Pinto (2009), as estratégias utilizadas pela PBH para a ampliação do atendimento à Educação Infantil foram:

Ampliação e reforma das escolas de Educação Infantil que funcionavam em instalações físicas precárias; municipalização de quatro creches construídas com recursos do Orçamento Participativo e administradas pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), aumento do número de turmas de Educação Infantil nas escolas de ensino fundamental; criação das UMEIs por meio de construções específicas, que contam com diversos espaços, ambientes e condições materiais adequadas ao atendimento à criança pequena; vinculação das UMEIs às escolas municipais (Lei nº 8.679/2003 determina que cada UMEI esteja vinculada a uma escola municipal, sendo, portanto, a direção da UMEI exercida pela direção da escola municipal a que se vincular a Unidade – Art. 2º parágrafo único); formulação e implementação de propostas pedagógicas, elaboradas com o coletivo de profissionais da Educação Infantil, a partir das diretrizes da SMED; estabelecimento de critérios de matrícula, baseados nos índices de vulnerabilidade social, para a inserção das crianças na Educação Infantil; criação do cargo de Educador Infantil por intermédio de concurso público para provimento do mesmo (PINTO, 2009, p. 55).

A lei 8679/03 apresenta a criação das UMEIs para o pleno atendimento educacional às crianças de até seis anos (BELO HORIZONTE, 2003).³ Ainda segundo essa Lei, cada unidade estaria vinculada a uma escola municipal de Ensino Fundamental.

Mesmo com a criação das UMEIs, o atendimento total às famílias não foi assegurado, o que levou a Secretaria Municipal de Educação, a partir de uma comissão formada pelas Secretarias Municipais de Educação e Assistência Social, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Câmara Municipal de Educação e alguns movimentos, a estabelecer critérios para a definição dos contemplados às vagas nas instituições.

Segundo o Documento de Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2011), o critério estabelecido para as vagas ficou com a seguinte definição:

³ Há um recorte nacional para o atendimento na Educação Infantil. As crianças que completam seis anos até o dia 30 de junho do ano corrente devem ser matriculadas no Ensino Fundamental. As que completam seis anos após esta data permanecem na Educação Infantil.

- Matrícula compulsória para crianças com deficiência e para as crianças sob medida de proteção (encaminhadas por órgãos competentes);
- 70% destinadas às famílias em situação de vulnerabilidade social (a vulnerabilidade é definida em cada regional pelo Núcleo Intersetorial Regional (NIR), composto pelas secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação);
- 10% destinadas, através de sorteio, para as famílias que residem ou trabalham no raio de 01Km da instituição;
- 20% destinadas a sorteio público, ou seja, o restante das inscrições realizadas (BELO HORIZONTE, 2011).

Esses critérios buscam garantir o direito à igualdade de oportunidades para todos aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. São políticas públicas baseadas no princípio da equidade de condições, que visam à diminuição das desigualdades.

Com a criação das UMEIs, houve um aumento significativo no atendimento da Educação Infantil, conforme aponta o quadro abaixo:

Tabela 2. Matrículas iniciais na Rede Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais

Ano	Creche	Pré-escola
2000	...	4.818
2001	0	5.493
2002	0	6.167
2003	387	8.079
2004	0	7.749
2005	900	10.874
2006	1.045	11.351
2007	1.371	12.113
2008	1.623	13.190

Fonte: BRASIL, 2006a.

Em 2011, segundo Reis (2012), Belo Horizonte atendeu um total de 19.727 crianças somente nas instituições próprias. Somado às instituições conveniadas, o atendimento passou para aproximadamente quarenta e duas mil crianças atendidas.

Visando à ampliação da Educação Infantil, a Prefeitura de Belo Horizonte lançou em março de 2012 edital com vistas a promover parcerias com a iniciativa privada. Essa parceria, denominada Parceria Público Privada (PPP), apontava a construção de mais 32 novas unidades escolares para até o final de 2014. Segundo a Prefeitura,

Desenvolvida pelas secretarias de Educação e de Desenvolvimento, a PPP representa um esforço conjunto da PBH em ampliar a oferta de vagas nas escolas municipais e entregar serviços de qualidade para os alunos, especialmente na educação infantil. A escolha do investidor foi feita pelo menor valor da contrapartida apresentada por aqueles que atenderam aos requisitos do edital, publicado em março de 2012. “A PPP é um instrumento que viabilizará a diminuição do déficit do atendimento da educação infantil no menor tempo

possível, garantindo o acesso das crianças a esse nível de ensino, o que é o nosso principal objetivo”, destacou José Aloísio Gomes Freire de Castro, gerente do projeto sustentador Expansão da Educação Infantil, parte do programa BH Metas e Resultados (BELO HORIZONTE, 2013).

Em 2014, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, o atendimento da Educação Infantil no município, na rede própria, chegou em agosto a um total de 27.883 crianças atendidas. Já na rede conveniada, o atendimento chegou a 23.628. Com base nesses dados, é possível perceber que as ações da Prefeitura de Belo Horizonte visando à ampliação do atendimento da Educação Infantil surtem efeito, tendo em vista o aumento de matrículas na rede própria.

Paralelamente às ações de ampliação do atendimento, o município criou também um novo cargo para propiciar o atendimento a essas crianças. Foi criado o cargo de Educador Infantil.

2.2 A criação do cargo de Educador Infantil

Com a criação das UMEIs, veio a necessidade de se criarem estratégias para o provimento das vagas de professores nessas instituições. Assim, a mesma lei que criou as UMEIs também criou o cargo de Educador Infantil. Em Belo Horizonte já havia o Professor Municipal, que atendia tanto no Ensino Fundamental quanto nas escolas com turmas de Educação Infantil e nas próprias escolas de Educação Infantil. De acordo com a LDB, em seu artigo 62, os docentes que atuam na Educação Básica devem ser, necessariamente, formados em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio, na modalidade Normal, para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência desde 2011 e que vai até 2020, aponta metas de formação, tanto de graduação quanto de pós-graduação para os professores que atuam na Educação Básica. A Meta 15 traz a perspectiva de assegurar a todos os professores formação em nível superior na respectiva área de atuação. Já a Meta 16 aponta a formação em curso de pós-graduação de 50% dos professores que atuam na Educação Básica, até o final da vigência do Plano (BRASIL, 2010). Sendo a Educação Infantil parte da Educação Básica, os profissionais que nela atuam também estão contemplados. Também os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação

Infantil (BRASIL, 2006b) apontam que a formação superior possui grande influência na qualidade do trabalho desenvolvido. No entanto, segundo informações do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), o grau de formação dos professores ainda tem muito que avançar. Em 2007, dos 68.890 professores atuantes em creches no Brasil, 49.103 possuíam Ensino Médio completo e apenas 10.161 possuíam o Ensino Superior completo.

No contraponto às legislações acima apontadas, a opção da Prefeitura de Belo Horizonte foi a criação de um novo cargo, com um novo plano de carreira, sem exigência de formação superior e com salários mais baixos, mas que, naquele momento, respondesse à necessidade de professores para o atendimento às crianças nas UMEIs. O cargo de Educador Infantil ficou assim definido:

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

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

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS, ENTRE OUTRAS:

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

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

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

IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;

V - assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;

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

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

VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;

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

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

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

XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal;

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

XIV - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas (BELO HORIZONTE, 2003).

Como pode ser observado no texto acima, o educador infantil exercia funções pedagógicas tais como qualquer outro professor. A diferença estava, e permanece, na carreira do profissional. Assim, como aponta Souza,

É necessário salientar que geralmente os professores da Educação Infantil, por questões históricas e sociais, são desprestigiados, como se possuíssem um trabalho de menor relevância. Por esta razão, é importante lutar pela construção de uma nova identidade para o docente deste segmento da educação escolar no Brasil. As representações e as identidades desse profissional, que são construídas socialmente, devem ser modificadas no interior das práticas e das relações (SOUZA, 2011, p. 14).

Dessa forma, em Belo Horizonte, enquanto o professor necessita do curso superior, habilitação mínima exigida no concurso, e inicia sua carreira no nível 11 do plano de carreira, avançando conforme sua formação, o educador infantil inicia no nível 1 e, após o estágio probatório, avança somente dois níveis de progressão, além de sua exigência mínima ser o Ensino Médio na modalidade Normal, mais conhecida como Magistério. Assim, nas UMEIs, apenas os Educadores Infantis atuam como docentes. No entanto, algumas escolas de Educação Infantil ainda contam com professores que já atuavam na Educação Infantil antes da promulgação da Lei.

Com essas especificidades, muitas foram as reivindicações e manifestações do educador infantil no sentido de unificar as carreiras, tendo em vista serem ambas da educação e voltadas para o mesmo atendimento na Educação Básica. Assim, em 2012, foi aprovado o Projeto de Lei nº 2068/12, que transformou o cargo de Educador Infantil no cargo de Professor da Educação Infantil. O novo cargo permitiu ao Professor da Educação Infantil o acúmulo lícito de cargos públicos e a aposentadoria especial aos 25 (vinte e cinco) anos de trabalho, como previsto na Constituição Federal para o cargo de professor. No entanto, as diferenças na carreira persistiram. Após um longo período de greve em 2012 e a aprovação do PL 2068/12, a Prefeitura de Belo Horizonte assumiu um compromisso com a categoria de formar uma comissão composta por representantes dos profissionais da educação e do governo para estudar a proposta de unificação das carreiras. No entanto, ainda hoje não houve movimentações nesse sentido.

A partir do cenário da Educação Infantil em Belo Horizonte apresentado anteriormente, a próxima seção tem como objetivo analisar a prática pedagógica realizada nessas instituições, tendo como foco o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

2.3 O Coordenador pedagógico

Compreender o papel e a função do coordenador pedagógico dentro das escolas é compreender também como a construção desse cargo se apresentou ao longo da história da educação no Brasil. Essa construção tem seu início na década de 1920, com a figura do inspetor escolar, perpassando pela criação dos cargos de Técnicos em Educação e a reformulação do curso de Pedagogia em 1964 (com a orientação de habilidades técnicas como administração, supervisão e orientação), o que configurou na época a perspectiva de profissionalização dessa profissão. Já na década de 1970, apresentou-se a necessidade de um profissional especialista que pudesse atuar como orientador das práticas pedagógicas junto aos docentes (OLIVEIRA, 2009).

A função desse profissional especialista (orientador ou supervisor pedagógico, conforme sua formação) estava ligada à inspeção do trabalho, mais especificamente à inspeção do trabalho desenvolvido pelos professores. Assim, de acordo com Oliveira,

Ele atuava na coordenação do planejamento da escola, observando o modelo do planejamento curricular estabelecido. Suas funções podem ser resumidas em: planejamento, coordenação e avaliação do currículo escolar e assessoramento da administração escolar, orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos (OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Ainda de acordo com Oliveira (2009), o supervisor ocupava um lugar mais elevado na hierarquia escolar, tendo em vista ser ele o responsável pela orientação dada aos professores. Vale ressaltar que o termo “supervisor pedagógico” era visto de forma negativa, sendo a função criticada como controladora da prática pedagógica. No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e reformas na educação, novas nomenclaturas surgiram para denominar esse profissional, sendo elas: coordenador, coordenador pedagógico e coordenador de aluno, termos utilizados com o mesmo sentido que o de supervisor pedagógico.

O cargo de Coordenador Pedagógico, no Brasil, surgiu pela primeira vez na Secretaria Municipal de São Paulo (SP), em 1989, pelo Regimento Comum das Escolas Municipais (OLIVEIRA, 2009). Já no final da década de 1990, no Rio de Janeiro (RJ), o cargo foi instituído por meio da Lei Municipal 2.619, ficando esse profissional responsável por organizar a gestão pedagógica da escola. Havia, no entanto, alguns pré-requisitos

para que assumisse a função, sendo eles: experiência profissional de cinco anos na docência, indicação da direção da escola e aprovação pela Coordenadoria Regional de Educação. Nesse caso, o coordenador integrava a equipe da direção da escola. O coordenador passou a ter espaço de trabalho, referências e funções. De acordo com a bibliografia consultada, a função do coordenador era, de forma resumida, programar a execução e avaliar o desenvolvimento do projeto político pedagógico, viabilizar o trabalho coletivo dos docentes, promover a sua formação e a dos professores (OLIVEIRA, 2009).

É possível perceber, pelo contexto apresentado acima, que o cargo de coordenador pedagógico não surgiu no Brasil de um momento para o outro. No entanto, houve uma movimentação para que ocorresse a legitimação tanto da carreira quanto das funções por ele exercidas.

Em Belo Horizonte, a partir da década de 1990, a coordenação pedagógica passou a ser exercida por um profissional do corpo docente, e desde 1992 não há contratação para a função de coordenador pedagógico, sendo ele eleito pelos professores.

A próxima seção trará como o trabalho realizado pela coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte é realizado, mais especificamente nas UMEIs.

2.4 O coordenador pedagógico na Educação Infantil de Belo Horizonte

Para se pensar a qualidade da Educação Infantil, um dos passos fundamentais é se pensar na condução do trabalho pedagógico. Para tanto, o coordenador pedagógico tem a função fundamental de ser articulador dessa prática pedagógica. Assim:

Exalta-se a necessidade do fazer pensar, fazer relações, comparar, refletir sobre a própria prática. Nessa perspectiva de formação, o contexto profissional deve ser o eixo central, tendo como fim a aprendizagem dos alunos. Assim, seu objetivo é articular os diversos segmentos da escola para dar sustentação e efetivar o Projeto Político Pedagógico. O papel do coordenador é considerado, nesses termos, de extrema importância para que a ação coletiva aconteça na escola. Trata-se de um grande desafio para a superação do fracasso escolar e a qualificação constante do ensino (MENDONÇA, 2012, p. 55).

Entender a função de coordenador pedagógico nas UMEIs é entender a história da Educação Infantil em Belo Horizonte. Como foi dito acima, as UMEIs foram

criadas por uma necessidade de expansão da Educação Infantil, no ano de 2003, a partir da promulgação da Lei Municipal 8.679/2003. Essa lei aumentou o envolvimento e a responsabilidade em relação à gestão e à execução da política de Educação Infantil no município de Belo Horizonte.

Na criação da UMEI não havia ainda a figura do vice-diretor, havendo somente a direção da escola núcleo. Em Belo Horizonte, as UMEIs foram criadas vinculadas a uma escola de Ensino Fundamental. Com esse formato, toda a estrutura administrativa da escola passou também a gerenciar as UMEIs, sendo a mesma direção, a mesma secretária, o mesmo Caixa Escolar. Dessa forma, a gestão nas UMEIs era representada apenas pelo coordenador pedagógico. Essa função tinha que ser ocupada por uma professora, geralmente lotada na escola núcleo e que respondia pela UMEI, sendo indicada pela direção da escola. Assim, as educadoras infantis ficavam impossibilitadas de assumir qualquer cargo de gestão na UMEI.

No ano de 2006, foi criado o cargo de Vice-diretor de UMEI. Para se concorrer a essa vaga, passou a existir um processo de seleção, onde os candidatos são escolhidos mediante indicações. A direção da escola núcleo, a Gerência de Educação e a Secretaria de Educação podem indicar candidatos para participar do processo. Para tanto, o candidato envia um memorial informando sobre sua prática profissional e acadêmica. Logo após, os selecionados participam de uma banca, onde são questionados sobre assuntos relativos à Educação Infantil. Essa banca, da qual participam todos os segmentos que fazem a indicação, seleciona o vice-diretor da UMEI, o qual possui uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais e recebe, além de seu salário, uma Gratificação por Dedicção Exclusiva (GDE). Assim, a direção passou a ser composta pela direção da escola núcleo (que era diretora tanto da escola quanto da UMEI), uma vice-direção para a escola e uma vice-direção para a UMEI.

Nesse novo formato, o coordenador pedagógico da UMEI passa a ser eleito pelo seu grupo de professores. No entanto, a vice-diretora ainda não era uma educadora infantil e, somente em 2008, o educador infantil adquire o direito de concorrer às eleições para a vice-direção das UMEIs. Para participar, o candidato teria que fazer parte da chapa composta pelos candidatos à direção e vice-direção da escola-núcleo. Com relação a esse processo, é importante ressaltar que, quando uma UMEI é inaugurada, permanece a exigência do processo de seleção especificado anteriormente.

No ano de 2010, a SMED promoveu uma revisão geral nos Regimentos Escolares das escolas municipais. Para esse processo, foi elaborado pelos gestores municipais, com base nas legislações já existentes, um documento orientador para essa revisão, com pontos que não poderiam ser deixados de lado, entre eles a Coordenação Pedagógica. Nele são apontadas especificidades, desde a composição dessa coordenação até os critérios de escolha e as funções. No entanto, é importante ressaltar que, apesar desse documento, não há uma legalização que regularize as funções exercidas pelo coordenador pedagógico, nem mesmo uma lei que aponte as especificidades da função.

As funções do coordenador pedagógico estão bem delimitadas no documento orientador dos Regimentos. No entanto, a legalização dessas funções não é ainda definida, faltando, muitas vezes, o cumprimento do que está posto nesse documento. Um exemplo é a própria escolha do coordenador. De acordo com o documento, há a necessidade de que seja apresentada pelo candidato à coordenação uma proposta de trabalho para o exercício da função. No entanto, como veremos no próximo capítulo, essa exigência não é seguida, e nem mesmo comentada pela coordenação.

Em seu texto, o documento aponta que:

Seção I
Da Coordenação Pedagógica

Art. 46 – A equipe da Coordenação Pedagógica é constituída pelo Diretor e o Vice-diretor da escola, o técnico superior de Educação, o professor comunitário, o pedagogo e professores indicados pela Direção, ouvidos seus pares e observada sua identificação e compromisso com o plano de trabalho proposto para a gestão.

§ 1º - Essa equipe de trabalho se responsabiliza pela coordenação, administração e articulações necessárias para o desenvolvimento das propostas pedagógicas da Educação Infantil, de cada ciclo do Ensino Fundamental, Ensino Médio, ensino regular noturno e para a modalidade de EJA, apontadas no projeto político pedagógico da escola.

§ 2º - A escolha do Coordenador deverá se pautar pela apresentação de uma proposta de trabalho aos demais profissionais, considerando-se um perfil adequado ao desempenho das funções do cargo.

§ 3º - O tempo de atuação da equipe de Coordenação Pedagógica poderá corresponder ao período de mandato da Direção.

§ 4º - Para a Coordenação Pedagógica na UMEI é assegurado um cargo de educador/professor por turno, podendo ser ocupado por dois educadores/professores ou por um educador/professor em regime de jornada complementar em um dos dois turnos (BELO HORIZONTE, 2010, p. 25).

O documento acima menciona a existência de uma equipe pedagógica onde a função de Coordenador Pedagógico é ocupada por um professor que atua na UMEI, escolhido por seus pares após apresentar, por escrito, um documento em que revela sua

experiência e suas expectativas quanto à função. Essa equipe faz a gestão do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. No processo de escolha do coordenador pedagógico, além da escuta dos professores, há também uma escolha por parte da direção, além da apresentação de um plano de trabalho. Essa equipe pedagógica possui as seguintes funções delimitadas:

Art. 47 - A equipe de Coordenação Pedagógica tem as seguintes funções:

- I- coordenar, junto com os profissionais da escola, a construção de ações voltadas para a inclusão social;
- II- assegurar a unidade do grupo de trabalho para o atendimento das necessidades dos estudantes;
- III- conhecer e buscar projetos culturais da comunidade e/ou instituições externas, integrando-os aos projetos de trabalho da escola;
- IV- avaliar, promover e reordenar os projetos de trabalho em andamento;
- V- discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, valorizando o trabalho da equipe;
- VI- organizar, planejar, desenvolver e avaliar ações de formação para os professores em horários de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar e em reuniões pedagógicas;
- VII- participar de reuniões e de formações promovidas pela SMED/GCPF/GERED e outras instâncias;
- VIII- articular-se com a secretaria da escola e as instâncias pedagógicas da SMED/GERED, socializando informações sobre documentação de estudantes, acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos estudantes;
- IX- desenvolver ações junto à família e aos estudantes, convocando pais, mães ou responsáveis, quando necessário, para que estes garantam a frequência escolar;
- X- cuidar de questões disciplinares, bem como encaminhar e acompanhar, junto com os órgãos competentes, casos de abusos, violação de direitos e negligências com estudantes;
- XI- planejar os recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos/projetos;
- XII- construir estratégias, junto com o coletivo da escola, para a organização da substituição na falta de algum professor, para que seja garantida a continuidade do processo de formação dos estudantes, sem rupturas, repetições ou atividades desconectadas da proposta pedagógica da unidade escolar (BELO HORIZONTE, 2010, p. 26).

Além dessas funções, que dizem respeito à equipe pedagógica, o documento estabelece as que são específicas para o coordenador pedagógico, sendo elas:

Seção III

Das Funções Específicas da Coordenação Pedagógica

Art. 48 – A Coordenação Pedagógica tem as seguintes funções específicas:

- I- encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada Ciclo de Formação;
- II- organizar junto com o grupo de trabalho a enturmação/agrupamento dos estudantes na Educação Básica;
- III- organizar os tempos dos professores e educadores infantis no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações;
- IV- articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e educadores infantis;

- V- acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica;
- VI- promover e potencializar, junto com os Bibliotecários, projetos de trabalho com/na Biblioteca Escolar;
- VII- acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos estudantes, suas dificuldades e propor as intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as junto com o coletivo de professores ao longo da Educação Básica;
- VIII- propor e incentivar vivências de outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos;
- IX- apresentar e discutir com as famílias as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes;
- X- coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes (BELO HORIZONTE, 2010, p. 26).

Para auxiliar o trabalho desenvolvido pelas coordenações pedagógicas, a Secretaria Municipal de Educação buscou algumas estratégias de formação e acompanhamento, mediante ações pontuais. Por meio da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), são realizados encontros de coordenação centralizados trimestralmente. Nesses encontros, são abordados temas relativos às Proposições Curriculares para a Educação Infantil, bem como assuntos pertinentes ao trabalho da coordenação.

Nas Gerências Regionais de Educação, também são realizados encontros com os coordenadores pedagógicos. Os encontros possuem temáticas diversificadas, voltadas para o trabalho realizado na prática, bem como o estudo das Proposições Curriculares. A ideia é que se forme o coordenador para que ele possa levar o que foi apreendido para a sua prática em sala de aula. Os materiais utilizados na formação, tanto nas Gerências quanto na SMED, são disponibilizados para as coordenações, via e-mail, para que possam ser utilizados em sua prática.

Outro espaço significativo e de possibilidade de formação são as ações empreendidas a partir do Projeto de Ação Pedagógica (PAP).⁴ O PAP é uma verba depositada para cada escola anualmente com a finalidade de proporcionar ações voltadas para toda a comunidade escolar. Essa verba é calculada com base no número de alunos matriculados, número de professores, programas desenvolvidos pela escola e o Nível Socioeconômico (NSE) de cada escola. Uma das exigências do PAP é que 70% da verba depositada para cada instituição escolar seja para a realização de atividades voltadas para formação, capacitação, oficinas e aquisição de material pedagógico. Com esse valor,

⁴ Portaria SMED nº 110/2014. Disponível em: <portal6.pbh.gov.br/dom/Files/dom04042014-smed-a.rtf>. Acesso em: 22 out. 2014.

assessores podem ser contratados para a realização de formações específicas, de acordo com a necessidade de cada escola.

Para além dessas ações de formação, há também o acompanhamento realizado pela Gerência de Educação. Os acompanhantes participam diretamente na construção das formações, além de também realizarem visitas às instituições, de forma a acompanhar os coordenadores pedagógicos nas demandas levantadas a partir da realidade vivenciada no cotidiano das escolas infantis.

O acompanhante pedagógico é escolhido por meio de uma seleção interna na Secretaria de Educação. Assim como o coordenador, não há a exigência de uma formação específica para a função. Para que possa participar, o requisito básico é que ele tenha cumprido o estágio probatório (exigência de três anos no cargo em que foi nomeado) e apresente um Memorial e um currículo de sua prática. Se selecionado nessa primeira etapa, o candidato passa por uma banca composta por representantes de diferentes gerências da SMED. A banca questiona sobre os aspectos relacionados à experiência profissional, à prática na educação e ao possível exercício do papel de gestor. Após a seleção, o acompanhante passa a trabalhar nas Gerências de Educação Regionais e na própria SMED.

O acompanhante pedagógico, segundo a SMED, possui as seguintes atribuições:

Acompanhar sistematicamente as IEs com visitas técnicas semanais em um turno ou quinzenalmente nos dois turnos, permanecendo na instituição por este tempo, dialogando com coordenação pedagógica e professores; Planejar e realizar formação dos coordenadores pedagógicos em serviço; Planejar e realizar Encontros de Coordenação regionalizados; Planejar e realizar formação dos educadores nas creches; Realizar o diagnóstico de todas as Instituições de Educação Infantil de 2 em 2 anos; Elaborar e acompanhar o cumprimento dos Planos de Ação para as gestões, anualmente; Participar da Avaliação da Gestão; Responsabilizar-se pela elaboração e encaminhamento dos Planos de Trabalho do NCEI; Acompanhar a construção do PAP e suas ações; Elaborar fluxos de matrícula na RME e conveniada; Apurar denúncias; Providenciar vagas de matrículas compulsórias; Implementar e responsabilizar-se pela Aplicação do Documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, em uma instituição por semestre – Ação pactuada no PAR; Acompanhar o processo de distribuição de vagas na Educação Infantil da RME, orientando e supervisionando as instituições que acompanha; Realizar avaliação do processo de distribuição de vagas para análise na reunião intersetorial central; Realizar interlocução com SMASAN, SMSA, Conselho Tutelar, Políticas Sociais, GERMA, Caixa Escolar e demais instâncias e núcleos da SMED, quando necessário; Implementar os estudos do documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil; Responsabilizar-se pela (re)construção das Propostas Pedagógicas das IE; dentre outras.⁵

⁵ Dados obtidos via e-mail da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) em 2014.

A partir das atribuições acima apresentadas, é possível apontar a relevância do acompanhamento pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil, que vai desde o acompanhamento e formação das coordenações até a implementação das Proposições Curriculares do município, documento norteador do trabalho realizado.

A elaboração do documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil contou com a participação dos coordenadores pedagógicos nos fóruns promovidos pela secretaria, ressaltando a importância da experiência desses profissionais.

Também são realizados encontros centralizados com os coordenadores pela Secretaria Municipal de Educação, com propostas diversificadas de formação. Na construção das Proposições, diferentes assessores foram chamados para formações junto aos coordenadores pedagógicos.

Como forma de realizar um trabalho mais próximo do cotidiano dos coordenadores pedagógicos, em cada regional há uma Gerência de Educação, que faz o acompanhamento e o gerenciamento da política educacional. O acompanhante pedagógico é o profissional, dentro das gerências, responsável por realizar o acompanhamento pedagógico diretamente nas instituições de ensino, tanto nas escolas de Ensino Fundamental quanto nas instituições de Educação Infantil (próprias e conveniadas) e demais frentes de trabalho. O acompanhante é um profissional efetivo, da carreira da educação, escolhido por processo interno da SMED. Dentre suas atribuições, estão o acompanhamento ao coordenador pedagógico auxiliando no desenvolvimento de suas funções.

Uma das estratégias do acompanhamento é a realização de formações mensais com a coordenação pedagógica, com temas previamente definidos a partir da observação da prática e com temas sugeridos pelas próprias coordenadoras, tendo como base as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município. Além dessa frente, também é realizado um acompanhamento semanal às instituições, com momentos junto aos coordenadores pedagógicos para planejamento, orientação, formação, etc.

2.4.1 As instituições pesquisadas

Em 1897 foi fundada a cidade de Belo Horizonte, hoje dividida em nove regionais. Cada uma delas possui uma Gerência Regional de Educação, parte integrante da Secretaria Municipal de Educação. Assim, cada Gerência realiza o acompanhamento

às escolas localizadas naquela regional, de acordo com a Política de Educação da SMED. Esse modelo permite uma descentralização da política, de forma a se atender de acordo com as especificidades de cada região.

A Regional Norte, uma das nove regionais de Belo Horizonte, é a regional foco deste trabalho, tendo em vista ser onde realizamos nosso trabalho como acompanhante pedagógica e onde também atuamos como vice-diretora. Possui atualmente doze UMEIs em funcionamento, sendo que três foram inauguradas no ano de 2013 e duas em 2014. As instituições estão localizadas, em sua maioria, na periferia da cidade, atendendo crianças em situações, muitas vezes, de extrema vulnerabilidade social. Das doze instituições, oito atendem, em média, duzentas e sessenta crianças. As demais têm a capacidade para atender, em média, a quatrocentas e quarenta crianças. Essa diferença na capacidade de atendimento das UMEIs se dá na sua própria trajetória. As primeiras unidades construídas tiveram um formato diferenciado, até mesmo com estrutura física inferior aos novos modelos construídos. Elas contavam com pequenas salas de professores, uma sala de multiuso, uma secretaria e também uma sala de coordenação. Já as novas unidades possuem brinquedoteca, sala multiuso, uma grande sala dos professores, sala para a direção, secretaria com almoxarifado, sala para a coordenação e diversos espaços alternativos.

Outro diferencial nas novas UMEIs é a ampliação de sua capacidade. As primeiras unidades construídas tinham a capacidade para atender em média duzentas e sessenta crianças. As novas unidades que foram construídas a partir de 2010 possuem capacidade para atender em torno de quatrocentas e quarenta crianças, como já informado. Tal ampliação se deu em virtude da obrigatoriedade de inclusão das crianças de quatro anos, por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB. Assim, a Prefeitura de Belo Horizonte se adiantou para poder se adequar à nova Lei.

Essas UMEIs, assim como citado anteriormente, tiveram seus coordenadores pedagógicos primeiramente por indicação e, posteriormente, por eleição a partir do próprio grupo de professores. No entanto, apesar de as doze UMEIs pesquisadas possuírem turmas com atendimento em tempo integral, somente quatro possuem um coordenador pedagógico de tempo integral. Nas demais, os coordenadores trabalham em horário parcial, no turno da manhã, de 7h a 11h30 e, no período da tarde, de 13h às 17h30, o que acaba dificultando a interlocução entre um turno e outro. Essa dificuldade,

de não se ter o coordenador em todo período, é apontada principalmente nas turmas de horário integral.

2.4.2 A coordenação dentro das instituições

O acompanhamento pedagógico realizado pelas Gerências Regionais de Educação é percebido como momentos de formação realizados junto às coordenações pedagógicas com o intuito de auxiliar na prática. Nesse acompanhamento, algumas inquietações são percebidas ou mesmo apontadas pelas coordenadoras no que se refere à sua atuação. Esta pesquisa partiu dessas inquietações. Assim, a partir da aplicação de questionários a coordenadoras pedagógicas de doze UMEIs da Regional Norte de Belo Horizonte, duas dessas inquietações serão o foco deste trabalho.

O acúmulo de funções, e muitas vezes a falta de legalização das funções específicas do coordenador pedagógico, impede que ele se dedique à formação do grupo docente e ao acompanhamento da prática pedagógica.

Entretanto, é comum que esses coordenadores usem seu tempo para atividades que nem sempre têm a ver com o pedagógico, quando, na realidade, este Coordenador, como integrante da Equipe Gestora da escola, é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos (MENDONÇA, 2012, p. 63).

Diante desse contexto, uma das inquietações, como pesquisadora, é a falta de formações específicas para o coordenador pedagógico e de reconhecimento da função. É importante identificar a relação do coordenador com segmentos que compõem a escola, quais são as dificuldades e problemas enfrentados por ele no dia a dia da rotina escolar, quais atividades pedagógicas (planejamento, apoio às professoras, acompanhamento) são desenvolvidas e efetivamente concretizadas, o caráter formativo da coordenação e como se dá a relação com a gestão escolar. O objetivo de se identificarem esses pontos é compreender se outras práticas incorporadas ao cotidiano (atendimento aos pais, organização de horários e de turmas, distribuição de materiais pedagógicos, matrícula) se sobrepõem e anulam as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas.

De acordo com Selma Garrido Pimenta,

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as

possibilidades como também os limites de atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições, seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIMENTA, 1993, p. 182).

É válido ressaltar que, apesar de haver certo distanciamento das práticas pedagógicas, observa-se que os coordenadores pedagógicos procuram, na sua maioria, exercer com qualidade o trabalho desenvolvido.

Comum que esses coordenadores usem seu tempo para atividades que nem sempre têm a ver com o pedagógico, quando, na realidade, este Coordenador, como integrante da Equipe Gestora da escola, é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos (MENDONÇA, 2012).

Outra questão pesquisada diz respeito ao trabalho do coordenador no seu dia a dia, tendo em vista a existência de um inegável desvio de função em sua prática, na maioria das vezes voltado para práticas administrativas e burocráticas. Pensando nas UMEIs, nas quais, no cotidiano escolar, se encontram somente a vice-direção e a coordenação pedagógica para gerenciar a instituição, é compreensível o desvio aqui apontado. Assim, percebe-se uma falta de condições da própria escola para que o coordenador exerça de forma efetiva suas funções.

As questões acima apontadas são o tema desta pesquisa. Elas foram observadas no decorrer do acompanhamento pedagógico realizado. Muitas vezes, a coordenadora se encontrava tão absorta em assuntos referentes à organização de horários, entrega de materiais, atendimento à comunidade que se encontrava impossibilitada de discutir com a acompanhante assuntos relacionados à prática pedagógica.

Outro aspecto observado diz respeito aos momentos formativos dentro da instituição e mesmo os oferecidos pela Gerência de Educação e SMED. Não é raro a coordenadora deixar de participar dos encontros de formação em razão de demandas da escola. A formação oferecida passa a ficar em segundo plano, apesar de ser extremamente necessária para se pensar a formação dos professores.

Os questionários, a partir das respostas das coordenadoras, podem contribuir para confirmar se essas hipóteses são legítimas, fazendo surgir novas fontes de problematização que auxiliem na construção do Plano de Ação.

No próximo capítulo, apresentaremos a coordenação a partir do que foi observado durante a pesquisa de campo, tanto no que se refere à formação, apoio e acompanhamento quanto ao trabalho desenvolvido no dia a dia das instituições de Educação Infantil. A proposta é compreender a função dos coordenadores pedagógicos a partir do seu próprio olhar, por meio dos dados obtidos nos questionários aplicados às coordenadoras das doze UMEIs da Regional Norte.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES

A Educação Infantil é uma fase importante para o desenvolvimento da criança, reconhecida legalmente como primeira etapa de uma educação que é básica. Ao integrar a Educação Básica — artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) —, a Educação Infantil passou também a ser regulada por diferentes instrumentos normativos, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Essa normatização é considerada um marco para a educação brasileira, tendo em vista que, até aquele momento, anterior à Constituição Federal de 1988 e à LDB, a Educação Infantil era ligada à pobreza, a uma política compensatória e de cunho assistencialista.

Outros aspectos a serem levados em conta para que a Educação Infantil esteja adequada às disposições legais dizem respeito à formação e capacitação dos professores, ampliação do atendimento, adequação das instituições no que se refere ao espaço físico, piso salarial, tempo para planejamento e estudos do professor. Essas são algumas novas exigências para a Educação Infantil, que influenciam a prática pedagógica e necessitam ser pensadas e efetivadas.

Nesse sentido, toda a ação que ocorre nas instituições deve ser dotada de uma intencionalidade pedagógica, onde o desenvolvimento da criança é pensado de forma plena, com planejamentos sistemáticos, avaliação dos processos, observação atenta e intervenção. Esses aspectos, assim como os acima mencionados, referem-se a questões relativas tanto à gestão administrativa quanto à gestão pedagógica. O profissional responsável direto pela gestão pedagógica, foco deste trabalho, é o coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico é um profissional presente na maioria das instituições educacionais. No entanto, falar de sua carreira e de suas atribuições não é uma tarefa fácil. Em alguns estados e municípios, há concurso para provimento do cargo, com formação específica exigida e salários diferenciados. Já em outros locais, não há exigências de formação, concurso, remuneração diferenciada e, muitas vezes, nem mesmo atribuições e funções claramente especificadas.

Em Belo Horizonte, o coordenador pedagógico é um professor que assume a função. Nesse caso, a escolha pode ser por seleção interna (nas novas escolas, tanto a direção quanto a coordenação são escolhidas mediante seleção feita pela SMED, GERED e, no caso das UMEIs, pela direção da escola núcleo) ou por escolha dos demais professores e/ou direção.

Levando-se em conta as diferenças encontradas relativamente às atribuições do coordenador pedagógico, é importante contextualizar cargo e função. De acordo com Cardoso (2011), cargo refere-se a uma “[...] unidade de atribuições, distinguindo-se pelo tipo de vínculo contratual, sob regência da CLT, enquanto o ocupante do cargo público tem vínculo estatutário”. Assim, o cargo é um conjunto de atribuições e responsabilidades, sendo criado por lei, com atribuições próprias e remunerado pelos cofres públicos. Por outro lado, ainda segundo Cardoso (2011), a função “[...] corresponde ao conjunto de atribuições às quais não correspondem nem a cargo nem a emprego”.

De acordo com Cardoso (2011), a função pode ser vista em dois tipos de situação: quando exercida por servidores contratados temporariamente ou como no caso descrito abaixo:

Outra espécie de função sem cargo que a Constituição prevê é a função de confiança, art. 37 inciso V: critério de confiança do agente que vai nomear. Não há o cargo. Só quem pode exercer função de confiança é o servidor que ocupe cargo de provimento efetivo para exercer atribuições de direção, chefia e assessoramento (CARDOSO, 2011, s/p).

Assim, em Belo Horizonte, para a função de Coordenador Pedagógico não há concurso específico, tendo em vista não se tratar de cargo, mas a função é sempre exercida por um profissional concursado na educação. Não há diferença na carreira e nem diferença salarial. Quando o coordenador deixa essa função, ele retoma suas funções iniciais.

Este capítulo irá tratar sobre as questões relativas às funções e atribuições do Coordenador Pedagógico no contexto das instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte.

Na primeira seção será discutida a importância da definição das reais atribuições do coordenador pedagógico, trazendo a discussão sobre essas funções com base no referencial teórico composto por estudiosos no assunto e nas legislações em vigor em nível nacional e naquelas existentes em redes de ensino específicas. Pretende-

se aqui verificar o que é apontado com relação à função de coordenador pedagógico e como essa função é definida.

A segunda seção dará continuidade à reflexão sobre as atribuições do coordenador pedagógico, trazendo para fomentar a discussão a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas das UMEIs de Belo Horizonte. Aqui se pretende estabelecer o confronto entre o que é posto teoricamente acerca das atribuições e o que é realmente vivenciado na prática na rede municipal de educação de Belo Horizonte. Para finalizar o capítulo, a terceira seção terá como objetivo elencar os principais pontos, os mais relevantes, observados entre a teoria e a prática, relativos à função de Coordenador Pedagógico na Educação Infantil. Pretende-se realizar um confronto entre as atribuições que são apontadas no capítulo 2 e a prática vivenciada nas UMEIs. A partir dessa análise, ações serão propostas no sentido de permitir ao coordenador pedagógico desempenhar suas principais funções.

3.1 A importância da definição das atribuições do Coordenador Pedagógico

O ambiente escolar é um ambiente de constantes mudanças e alterações. A educação por si é marcada pelo dinamismo, pelo contexto em que estão inseridas as instituições educacionais e pelas histórias e vivências daqueles que a frequentam. A educação do século XXI traz à discussão aspectos relacionados a tempos e espaços, educandos e aprendizagem. Nesse cenário, educadores e gestores devem estar atentos à formação, cada vez mais ampla, de seus alunos. E estar atento a essas questões é uma competência diretamente relacionada à coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica no Brasil, segundo estudos na área, teve seu surgimento marcado no período 1970 a 1990, muito em razão das mudanças ocorridas na área educacional (VENANCIO, 2000). É nesse período que a nova Constituição Federal trouxe a necessidade legal de universalização do Ensino Fundamental, do acesso a uma educação pública de qualidade para todos, enfim, a educação como um direito fundamental, um mínimo necessário para o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Venâncio,

O coordenador pedagógico surge em meio a essas inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados, mudanças, porém sem nenhuma qualificação, o que comprometeu o bom desempenho de sua função. A figura do coordenador foi fruto de uma concepção progressista, onde as novas formas de gestão escolar e processo ensino aprendizagem foram postas em prática (VENÂNCIO, 2000, p. s/n).

A coordenação pedagógica, no contexto das instituições de ensino, pode ser definida como um elo entre o fazer pedagógico, professores e toda a comunidade escolar. Dessa forma, trazer uma definição acerca da coordenação pedagógica não é uma tarefa fácil. Percorrendo a literatura que discorre sobre o tema, algumas definições podem ser apontadas. Segundo Vasconcellos,

[...] a Coordenação Pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação, e os meios para a concretização dos mesmos, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

Tomando como base essa referência, é possível apontar a perspectiva de que a coordenação pedagógica corresponda a uma ligação, possibilitando que ocorra, no espaço escolar, a interlocução entre professores, alunos, comunidade e direção. De acordo com Bruno e Abreu,

Como o profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e práticas docentes. É o mediador que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos (BRUNO; ABREU, 2006, p. 105).

O coordenador pedagógico é acima apresentado como um mediador das relações que se estabelecem na instituição, fazendo a interlocução entre as práticas pedagógicas realizadas e os sujeitos diretamente envolvidos. É possível apontar que as funções são, basicamente, voltadas para a formação docente, mediação e construção coletiva.

As ações do coordenador pedagógico se estabelecem no sentido de formar uma equipe competente, voltada para a qualidade da educação oferecida aos alunos. Ele gerencia e supervisiona ações que visam à aprendizagem dos alunos. Levando-se em conta que nos dias atuais a questão da qualidade educacional está cada vez mais em pauta, inclusive como uma cobrança da sociedade que se forma e se informa acerca dessas questões, torna-se cada vez mais necessária uma figura voltada para impulsionar essas atividades no ambiente escolar.

3.1.1 O coordenador pedagógico: mediador e formador dentro do espaço escolar

O coordenador pedagógico apresenta-se em diversas referências como um mediador das relações dentro do ambiente escolar. Ele faz o elo, muitas vezes, entre famílias, professores, alunos e direção. O coordenador pedagógico é o profissional que está atento às demandas apresentadas ao seu redor, auxiliando o seu grupo na tomada de decisões e nos enfrentamentos diários. Além disso, sua função tem reflexos diretos na prática pedagógica desenvolvida, na intencionalidade educativa presente em cada ação presente no ambiente escolar. De acordo com Azevedo,

Ao coordenador pedagógico vem sendo solicitada essa função na expectativa de que ele opere como mediador das reflexões sobre a prática, em um contexto de trocas simétricas e acolhida, para ouvir e falar com os professores (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2002, p. 24).

Como mediador, o coordenador pedagógico deve estar preparado para ouvir o outro, suas expectativas, anseios, questões, necessidades, contradições e desejos. Nesse caso, o outro aqui apontado se apresenta em diferentes sujeitos. É o professor, com suas demandas relacionadas ao cuidar e educar, em constante busca por aprender sobre o desenvolvimento dos alunos otimizando situações de aprendizado. Em outros momentos, a necessidade é de ouvir as famílias, suas dúvidas, expectativas e anseios relacionados ao desenvolvimento de seus filhos. Ainda há, nesse contexto, a necessidade de ouvir a gestão, nas suas demandas tanto administrativas quanto pedagógicas.

Em todos os casos acima expostos, é essencial que o coordenador desenvolva a sensibilidade para com o outro, a sensibilidade na mediação dos sentimentos, de forma a promover o acolhimento e a integração entre os envolvidos. O necessário é que se leve em conta as histórias e cultura do grupo, de modo a respeitar a diversidade, fazendo dela sua aliada na resolução dos conflitos.

Uma das principais atribuições do coordenador pedagógico é auxiliar ou mediar a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é a oportunidade de a escola planejar o que pretende fazer, tendo em vista as necessidades dos alunos e da sociedade. Para tanto, faz-se necessária a abertura de momentos e espaços de diálogo, dentro e fora da instituição. O PPP não pode ser guardado, devendo ser construído coletivamente e colocado em prática. É a oportunidade de se fazer, efetivamente, uma escola para todos, de buscar opiniões da comunidade, identificar o que a escola é e quais

caminhos devem ser seguidos. É o trabalho sendo desenvolvido, construído e pensado de forma coletiva, com abertura para diversas opiniões. Diante desse contexto, a importância do coordenador pedagógico se faz presente, tendo em vista a relevância desse processo de construção coletiva para o desenvolvimento do grupo de trabalho. De acordo com Vasconcellos, a função do coordenador pedagógico

É ajudar a concretizar o Projeto Político Pedagógico da instituição no campo Pedagógico (integrado com o Administrativo e o Comunitário), organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola cumpra sua função social de propiciar a todos os alunos a Aprendizagem Efetiva, Desenvolvimento Humano pleno e Alegria Crítica (*Docta Gaudium*), partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2010, p. 3).

Assim, a atribuição de mediador da Coordenação Pedagógica ultrapassa os limites da escola, envolvendo toda a comunidade. É necessário que a coordenação propicie a construção do PPP de forma interativa. Na escola, essa construção deve ir desde o planejamento escolar até o desenvolvimento de trabalhos, realização de eventos, reuniões, acompanhamento dos professores — ou seja, trazendo o todo para a participação. Ainda segundo Vasconcellos,

Um dispositivo institucional fundamental para favorecer a concretização do PPP e a atividade da coordenação é o trabalho coletivo constante, a Hora-Atividade, o tempo coletivo dos educadores na escola, com a presença da direção, coordenação orientação e professores. Fica muito difícil o trabalho da coordenação quando não há este espaço coletivo constante, pois é aqui que as coisas são amarradas, as avaliações feitas, as metas estabelecidas (ex.: alfabetização, diminuição da evasão, do insucesso ao fim do Ciclo, etc.) monitoradas, as intervenções pensadas coletivamente. Para mudar a escola — e a sociedade — precisamos de pessoas e estruturas, estruturas e pessoas. Não pode haver dicotomia. O PPP e o trabalho coletivo constante são instrumentos que ajudam as pessoas na tão necessária luta pela melhoria da qualidade da prática pedagógica. Sem este espaço, o coordenador corre um sério risco de virar “bombeiro”, “quebra-galho”, “burocrata”, tendo uma ação fragmentada (VASCONCELLOS, 2010, p. 3).

Torna-se clara, a partir da fala de Vasconcellos (2010), a necessidade de existir a Coordenação Pedagógica nas escolas de educação infantil e a importância de que os espaços sejam construídos na perspectiva do diálogo e do fazer junto, sendo esses elementos fundamentais na busca por uma educação de qualidade. Para que esses aspectos sejam oportunizados, outra atribuição do coordenador pedagógico é promover ou estimular a formação continuada dos professores.

A exigência de uma formação cada vez mais ampla torna-se cada vez mais necessária. Formação que possa abranger as demandas de uma sociedade em constante desenvolvimento. Há, nesse sentido, a necessidade de formação continuada tanto do coordenador quanto de sua equipe de professores, em consonância com a parceria estabelecida com toda a comunidade escolar, no sentido de formar e mediar as relações. De acordo com Azevedo,

O coordenador pedagógico é um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2002, p. 23).

A atribuição formadora do coordenador faz com que o professor, e ele mesmo, reflitam sobre a prática, indo além dela mesma, de forma a priorizar um trabalho dotado de intencionalidade. Ao coordenador pedagógico cabe o acompanhamento desse trabalho, o estímulo nas ações em desenvolvimento, a busca por inovações e respostas às necessidades apresentadas, por parte dos professores, alunos e comunidade, sendo a qualidade educacional o foco a ser perseguido e almejado. Ainda segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2002),

A busca do sentido da ação do coordenador pedagógico e sua constituição como formadora precisam ser refletidas e explicitadas coletivamente, para que cada um tenha a oportunidade de vir a se tornar mais consciente de sua forma de atuação e mais crítico com relação às (pré) concepções e perspectivas que nutre a respeito de seu trabalho (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2002, p. 24).

Nos aspectos apontados acima, é clara a constituição do coordenador como agente formador e mediador da prática pedagógica. Essas funções visam a uma maior reflexão e conscientização do trabalho desenvolvido. Assim, Azevedo mostra que

A necessidade de haver formação continuada só surge quando o professor é visto como um profissional que deve sempre aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático. É aí que surge o papel de formador do coordenador pedagógico, que se torna imprescindível para orientar esse processo (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2002, p. 24).

É possível perceber que a atribuição formadora do coordenador diz respeito tanto à sua própria formação quanto à formação dos profissionais envolvidos ao seu redor. Para cumprir essa função, é necessário que ele esteja em constante atualização e aperfeiçoamento.

3.2 O Coordenador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte: a análise dos dados

Para analisar como funciona o cargo de Coordenador Pedagógico na Educação Infantil em Belo Horizonte, foi realizada uma pesquisa com as coordenadoras pedagógicas que atuam em sete UMEIs da Regional Norte de Belo Horizonte, onde atuamos como acompanhante pedagógica por cinco anos e onde atualmente estamos como vice-diretora da UMEI A.

As entrevistadas responderam a questionários que as levaram a discorrer sobre o conhecimento que possuem sobre as funções atribuídas ao coordenador pedagógico e como percebem a efetivação dessas funções no trabalho realizado no cotidiano escolar.

Os questionários foram respondidos entre os meses de fevereiro e julho de 2014. Primeiramente, em um encontro de coordenação realizado pela Gerência de Educação, foi explicado para as coordenadoras sobre a pesquisa e seu motivo, bem como a importância da participação delas para a fundamentação e coleta de dados.

É válido destacar que foram distribuídos inicialmente doze questionários a coordenadoras pedagógicas de doze UMEIs da Regional Norte para devolução posterior, no entanto foram devolvidos apenas sete questionários. O motivo alegado por quem não devolveu o questionário foi falta de tempo para responder e por ser período de greve da categoria dos professores.

No entanto, os questionários devolvidos foram essenciais para que pudéssemos tratar qualitativamente os dados obtidos, transformando-os em textos que nos auxiliaram na reflexão pretendida e no alcance dos objetivos da pesquisa. Flick (2004) explica que os textos, na pesquisa qualitativa, têm a finalidade de representar os dados essenciais, a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação das descobertas. Os dados são transformados em transcrições e suas interpretações são produzidas posteriormente. O texto, portanto, é o resultado da coleta de dados e o instrumento para sua interpretação.

Os dados das entrevistas, ao serem documentados e editados, auxiliam na interpretação e nas generalizações, por meio das quais se buscou construir a realidade do

processo de pesquisa, compreendendo, como explicita Flick (2004), que a interpretação de dados é a essência do procedimento empírico.

As perguntas norteadoras nos questionários referem-se à questão das funções realizadas pela coordenação pedagógica, bem como as formações oferecidas tanto pela GERED quanto pela SMED.

Assim, com base nos dados coletados, esta seção pretende apresentar o perfil dos coordenadores pedagógicos, bem como as funções que exercem no cotidiano escolar e suas necessidades.

3.2.1 O perfil dos coordenadores

Como já explicitado, a pesquisa foi realizada junto às coordenadoras pedagógicas que atuam em sete UMEIs da Regional Norte da cidade de Belo Horizonte. Foram distribuídos doze questionários em UMEIs distintas e devolvidos sete, conforme o quadro que se segue. Antes da distribuição dos questionários, foi explicado pessoalmente às entrevistadas ou às direções das instituições o objetivo da pesquisa. As cinco pessoas que não devolveram os questionários respondidos alegaram falta de tempo em razão das múltiplas tarefas desempenhadas na coordenação ou por estarem em período de greve da categoria de professores.

Quadro 1. Tempo de atuação e idade das coordenadoras pedagógicas entrevistadas

COORDENADORA	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO
UMEI A	33	2 anos e meio
UMEI B	36	8 anos
UMEI C	47	3 anos e meio
UMEI D	38	8 meses
UMEI E	45	4 anos
UMEI F	34	6 anos
UMEI G	37	2 anos

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Com exceção da coordenadora da UMEI D, todas possuem acima de dois anos de exercício na coordenação. As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) das entrevistadas funcionam em dois turnos e possuem como parte da gestão a direção e vice-direção da escola núcleo e a vice-direção da UMEI. Nessa resposta, apenas uma não apontou a coordenação como parte da gestão escolar, pois citou apenas o cargo de

direção e a função de vice-direção como componentes da direção escolar, demonstrando desconhecimento ou desatenção às orientações do regimento da UMEI elaborado segundo o Documento Referência para subsidiar a elaboração do Regimento Escolar das escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte.

Quadro 2. Perfil das UMEIs onde atuam as coordenadoras entrevistadas

UMEI	Número de professores	Capacidade de alunos	Turnos de funcionamento	Número de turmas
UMEI A	46	410	2	27
UMEI B	33	240	2	14
UMEI C	33	240	2	14
UMEI D	33	240	2	14
UMEI E	46	410	2	27
UMEI F	33	240	2	14
UMEI G	46	410	2	27

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Outro aspecto questionado à coordenação diz respeito à rotatividade dos professores em sua instituição. Duas coordenadoras apontam que a escola possui um quadro estável, com baixa rotatividade. Já as demais coordenadoras dizem que mudanças existem, mas sem comprometer o grupo, por não serem frequentes.

Com relação à rotatividade dos professores, a SMED possibilita aos professores no final de cada ano que façam pedidos de transferência. Esse processo, chamado na Rede de “a grande transferência”, é uma oportunidade para que os professores estáveis (que já tenham cumprido o estágio probatório de três anos) possam mudar de escola. No geral, os pedidos de transferência são realizados tendo em vista a localização das escolas e a possibilidade de se aproximar o trabalho da casa dos professores. Com o aumento do número de UMEIs na cidade, essa rotatividade por vezes se faz presente, tendo em vista as necessidades do professor.

3.2.2 Formação

As coordenadoras que responderam ao questionário, sem exceção, afirmam possuir formação em nível superior, com formações voltadas para a área da educação. Também com relação à formação inicial, das sete coordenadoras, cinco possuem alguma especialização.

Quadro 3. Formação das coordenadoras entrevistadas

Coordenador	Formação
UMEI A	Magistério, Normal Superior, Especialização
UMEI B	Magistério, Pedagogia
UMEI C	Magistério, Normal Superior, Especialização
UMEI D	Magistério, Pedagogia, Especialização
UMEI E	Magistério, Pedagogia, Especialização
UMEI F	Magistério, Normal Superior, Biblioteconomia, Especialização
UMEI G	Magistério, Graduação, Especialização

Fonte: Elaboração própria, 2014.

É importante destacar que a formação docente inicial alia-se à prática pedagógica para formar o profissional da educação para a construção do saber docente. Segundo Tardif (2002),

Os saberes docentes são construídos pelas relações entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos adquiridos na experiência de trabalho, isto é, na prática cotidiana na escola (TARDIF, 2002, p. 33).

No que se refere à formação, foi possível depreender, a partir das respostas dos questionários, que a capacitação específica oferecida pela SMED para coordenadores pedagógicos acontece em encontros periódicos regionalizados e centralizados, e em reuniões mensais de coordenação. Essa capacitação é desenvolvida com o grupo de coordenadores pedagógicos após a indicação para o cargo e a entrada em exercício das novas funções.

A escolha dos conteúdos dos encontros surge da demanda do próprio grupo, que aponta os temas relevantes, e baseados nas Proposições Curriculares. Segundo as entrevistadas, os materiais e informações obtidos durante as formações repercutem no trabalho de coordenação pedagógica, ou seja, os conteúdos trabalhados são significativos para a sua prática. Foram dados como exemplos de temáticas discutidas nesses encontros o papel do coordenador, infância, letramento e afetividade. Entretanto, as coordenadoras entrevistadas indicaram a importância do aprofundamento sobre temáticas que tratam do trabalho da coordenação pedagógica, entre outras demandas, que venham auxiliar a coordenação no papel de apoio aos professores, como diversidade e inclusão, literatura infantil, linguagem digital, currículo e outras, conforme é possível observar nos trechos seguintes:

Gostaria de formações que trouxessem diferentes recursos, referências e discussões sobre o trabalho da coordenação pedagógica (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI C)

As formações poderiam ser voltadas para a rotina, planejamento, currículo, etc. Formações que possam ajudar a coordenação a auxiliar o professor (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI G).

Pelas declarações das entrevistadas, foram confirmadas as estratégias de formação e acompanhamento por meio dos encontros centralizados de coordenação com propostas diversificadas, assim como o acompanhamento e gerenciamento da política educacional da Gerência de Educação. Ocorrem formações mensais com temas previamente definidos a partir da observação da prática e sugeridos pelas próprias coordenadoras.

Uma vez a cada mês ocorrem acontecem os encontros de Coordenação e a cada semana há a visita da Acompanhante da regional à instituição (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI E).

Temos o Acompanhamento Pedagógico regularmente em nossa escola, que também são momentos voltados para a Coordenação. Também temos formações realizadas com a verba do Projeto de Ação Pedagógica (PAP), com formações para todos os professores, mas que também contribuem para a formação do Coordenador (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI G).

Apesar de confirmarem que esses encontros acontecem de forma sistematizada, as coordenadoras entrevistadas se sentem apenas relativamente acompanhadas pela SMED. O acompanhamento acontece, mas não é suficiente. O acompanhamento semanal para planejamento, orientação e formação, citados no Capítulo 2, foi explicitado somente por duas das participantes. Quando questionadas se se sentem acompanhadas, as coordenadoras respondem que

Pela SMED diretamente não, mas pelas regionais, sim. Através de visitas na escola, presença nas reuniões e eventos na escola e, em casos particulares de famílias, quando solicitada a presença pela escola (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI F).

Em alguns momentos sim. O acompanhante pedagógico é uma figura para dar suporte à coordenação. No entanto, a presença dos mesmos na escola ainda é muito pouca. Mas é com eles que tiramos nossas maiores dúvidas e onde buscamos auxílio (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI G).

Sim, mas o acompanhamento poderia ser maior e melhor. O acompanhamento é realizado através do contato com as acompanhantes pedagógicas (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI C).

Não me sinto completamente acompanhada (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI D).

O acompanhamento é reconhecido pelas coordenadoras como uma ação de suporte. No entanto, sua frequência ainda é considerada insuficiente. Assim, há coordenadoras que não se sentem acompanhadas, além de não terem na SMED essa referência de acompanhamento.

Em sua pesquisa, Franco (2006) identifica a importância de os profissionais que exercem a coordenação pedagógica em suas escolas não serem profissionais acomodados. Pelo contrário, considera bastante justa a reivindicação por uma formação

continuada ofertada pelo poder público. Essa formação precisa ser significativa e refletir as demandas que são feitas ao papel do coordenador. Como afirma uma entrevistada,

O trabalho de acompanhamento e orientação ao professor exige que a coordenação tenha subsídios para este atendimento. É necessário saber para conseguir orientar o professor (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI G).

Mendes (2012) confirma a importância de se promover a formação coletiva e contextualizada dos coordenadores pedagógicos, considerando suas experiências e saberes. A formação continuada configura-se, portanto, como um elemento primordial na constituição do profissional que busca o aperfeiçoamento de sua prática. Levando-se em conta que o coordenador pedagógico tem como atribuição estimular e promover a formação dos professores por ele coordenados, cabe aqui ponderar se a formação continuada promovida nos moldes acima explicitados é de fato geradora de condições adequadas para o cumprimento dessas premissas. Percebemos a expectativa nas afirmações de uma entrevistada:

Acho que os professores nos veem como alguém que responderá aos seus questionamentos, dará novas possibilidades para a sua prática e acompanhará de perto seu trabalho. Creio que nem sempre, devido à rotina, consigo atender a estas expectativas (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI G).

Com base no que Salvador (2000 *apud* FRANCO, 2006) elenca como princípios norteadores da atuação dos coordenadores no atual cenário educacional — rever, visitar, refazer, reconstruir e planejar —, podemos compreender a expectativa das coordenadoras entrevistadas em corresponder ao que se espera de sua função e de terem, em suas práticas cotidianas, condições de estabelecer metas e intenções voltadas a práticas pedagógicas condizentes com a educação de qualidade e de colaborarem com seu grupo de trabalho. Assim, fica claro que é preciso “[...] abrir espaços que favoreçam o estabelecimento de trocas de experiências, de diálogos, como elemento de formação em serviço” (FRANCO, 2006, p. 16).

Mendes (2012), por sua vez, elenca como elementos essenciais à formação dos coordenadores pedagógicos subsídios teóricos e práticos que possam contribuir para o aprimoramento dos saberes que os coordenadores trazem de sua formação inicial e de suas experiências profissionais. Entre esses subsídios, estão as reflexões e trocas de ideias inovadoras, as reflexões sobre as teorias que tratam das possibilidades de intervenção na realidade de suas escolas, a reflexão sobre o seu papel de estimuladores

e organizadores das mudanças significativas na escola para que o ensino de qualidade aconteça.

As análises de como as entrevistadas tomaram posse de suas funções indicam a necessidade de revisão do processo de formação dos coordenadores pedagógicos no momento da seleção para exercer a função. Tal constatação vem da afirmação de que não tinham noção das atividades que iriam realizar quando escolhidas para exercerem a função de coordenadoras pedagógicas e de que não receberam nenhuma formação antes de começarem a trabalhar.

O processo seletivo para definição do coordenador pedagógico é, segundo o “Documento referência para subsidiar a elaboração do Regimento Escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” (BELO HORIZONTE, 2010),⁶ feito pela apresentação, pelo próprio candidato, de uma proposta de trabalho aos demais profissionais da unidade considerando o perfil adequado ao desempenho das funções. Entretanto, as entrevistadas não fazem referência a esse plano. Quando questionadas sobre como se tornaram coordenadoras pedagógicas na escola em que atuam, todas responderam que foi pela indicação do grupo e ou da direção da escola.

Essa questão, atrelada ao fato de as entrevistadas responderem de maneira unânime que não receberam orientações e nem formação específica ao assumirem a coordenação, parece explicitar a necessidade de se estabelecer com clareza qual a formação necessária, as qualificações, conhecimentos e competências para o exercício da coordenação pedagógica.

3.2.3 Atribuições da Coordenação

Pela indicação das coordenadoras, é possível perceber a amplitude de suas funções: a organização e reorganização do quadro de professores, organização de reuniões, acompanhamento pedagógico, atendimento aos pais e aos alunos, elaboração de processos de avaliação do desenvolvimento das crianças, organização da rotina diária, organização da entrada e saída de alunos, acompanhamento do trabalho dos professores, organização de eventos, apoio à recreação, substituição de professores,

⁶ Esse documento foi utilizado como referência para elaboração dos Regimentos Escolares e foi disponibilizado pela SMED, por e-mail, para consulta e realização desta pesquisa. Também disponível na intranet da SMED para os profissionais das escolas, no período de construção dos Regimentos.

auxílio à direção. As tarefas estão condizentes com as do “Documento referência para elaboração dos Regimentos Escolares, da SMED”, que diz sobre as funções do coordenador pedagógico (BELO HORIZONTE, 2010).

Entre todas as atividades citadas, as coordenadoras apontam que as que mais exigem dedicação e tempo são o atendimento, acompanhamento e orientação aos professores. Quando questionadas sobre suas atribuições e as atividades desenvolvidas na escola, as coordenadoras relatam, conforme o quadro 4.

Quadro 4. Relato das coordenadoras

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	Relato
UMEI A	Acompanhamento do planejamento e ação dos professores com as crianças, formação dos professores, atendimento às famílias, atendimento às crianças, dentre outros.
UMEI B	Acompanhamento do trabalho pedagógico, elaboração de projetos, acompanhamento do processo de avaliação do desenvolvimento das crianças.
UMEI C	Organização do quadro de professores, organização de reuniões, acompanhamento pedagógico com os professores, reuniões com as famílias, atendimento às crianças
UMEI D	Reorganização do horário, na falta de professores; Organização de reunião pedagógica; Roda de conversa com as professoras para tratar de assuntos da rotina da escola, de planejamento, dentre outros; Atendimento aos pais.
UMEI E	Organizar a rotina de trabalho, atender pais, professores e alunos nos momentos necessários. Organizar a entrada e saída dos alunos, reuniões com pais, professores e assuntos relativos às questões administrativas.
UMEI F	Acompanhamento do trabalho dos professores em sala, atendimento aos pais e familiares, organização dos eventos realizados na escola, reunião com os professores, reunião com as famílias, atendimento às crianças, apoio na recreação e substituição quando é preciso.
UMEI G	Acompanhamento dos trabalhos realizados pelo professor, atendimento à comunidade, atendimento às crianças, orientação pedagógica, planejamento e auxílio à direção.

Fonte: Elaboração própria, 2014.

As entrevistadas afirmam que as atribuições exigem tempo, conhecimento, atenção, diplomacia, saberes específicos e convencimento de alguns professores que não aceitam intervenções em suas práticas. Também é possível inferir que o acompanhamento pedagógico às professoras e o atendimento às crianças e à comunidade é realizado por todos. No entanto, somente uma coordenadora cita, dentre suas funções, o auxílio à direção.

As diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (Belo Horizonte, 2010) sobre as funções do coordenador pedagógico são conhecidas e, na medida do possível, seguidas. São consideradas um importante subsídio para o trabalho do coordenador, mas não é fácil segui-las. O motivo principal é que o papel do coordenador se desenvolve em meio a uma rotina pesada em que suas funções extrapolam o que determinam as diretrizes. Percebe-se assim, uma indicação de sobrecarga de trabalho e sensação de insuficiente delimitação das funções do coordenador pedagógico.

Sobre as atividades que as entrevistadas consideram que devem ser atribuídas aos coordenadores, não há diferenças em relação ao que já realizam, mas indicam a necessidade de maior disponibilidade para o acompanhamento pedagógico e para organização da formação continuada dos professores, para acompanhamento do desenvolvimento das turmas e reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana. Essas indicações estão em sintonia com o que afirma Costa (2013) sobre a ação de o coordenador pedagógico ter como prioridade o sentido pedagógico de sua ação. Para a autora, essa ação deve ser planejada, organizada e jamais neutra. Assim, a equipe que coordena será fortalecida.

Uma coordenadora demonstra isso ao falar de sua rotina e de suas funções: “Já temos muito trabalho, acho que elas deveriam ser mais específicas, ou seja, a função de tapar buracos não é nossa” (COORDENADORA DA UMEI B).

Elas ponderam sobre a necessidade de delimitação de suas funções para que de fato se efetive no cotidiano escolar sua função fundamental de articuladoras da prática pedagógica e para que possam corresponder à expectativa das professoras por um trabalho mais próximo das demandas da sala de aula. As coordenadoras percebem que a rotina lhes exige muito e que nem sempre lhes permite atender e orientar as professoras de acordo com as expectativas delas e as expectativas que elas mesmas têm sobre seu trabalho.

Para a construção do quadro 5, por meio do qual houve a intenção de analisar quais são as principais atribuições exercidas realmente no cotidiano da prática profissional das coordenadoras pedagógicas nas UMEIs, foi necessário que as entrevistadas atribuíssem nota de 1 a 9 a cada uma das alternativas elencadas nas questões, destinando nota 1 à que menos exerce, 9 para a que mais exerce e notas intermediárias àquelas funções medianamente exercidas.

Quadro 5. Principais atribuições exercidas pelas coordenadoras (segundo sua percepção e sua prática)

ATRIBUIÇÕES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atendimento aos pais.				X X			X	X X X	X
Atendimento aos alunos.			X		X		X X	X	X X
Atendimento aos professores.	X							X	X X X X X
Atividades administrativas e burocráticas.	X X X X	X						X X	
Participação em atividades da SMED.		X			X X X	X		X	X
Formação de professores.		X	X	X	X	X		X	X
Organização de eventos.			X		X	X	X	X	X X
Preparação e coordenação de reuniões.				X	X	X X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Com base nas respostas obtidas, as atividades que ocupam as coordenadoras de maneira mais recorrente são: atendimento aos professores, que recebeu 6 notas altas; atendimento aos pais, que recebeu 5 notas altas; atendimento aos alunos, que recebeu 5 notas altas e organização de eventos, que recebeu 4 notas altas. As demais atividades (preparação e coordenação de reuniões, participação em atividades de formação de professores, atividades administrativas e burocráticas) receberam entre 3 e 2 notas altas.

Pelo quadro 4, é possível perceber que, embora haja sobrecarga de trabalho explicitada pelas entrevistadas em suas respostas, há de fato um esforço perceptível em algumas de suas respostas no sentido de atender as demandas apresentadas pelas professoras, assim como disponibilidade pessoal para o atendimento aos pais e aos

alunos. Para evidenciar esse esforço e essa disponibilidade, quando são questionadas sobre a formação continuada que gostariam de fazer, as entrevistadas indicam:

Gostaria de formações que trouxessem diferentes recursos, referências e discussões sobre o trabalho da coordenação pedagógica (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI C).

Gostaria de mais formações voltadas para rotina, planejamento, currículo, etc. Formações que possam ajudar a coordenação a auxiliar o professor (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI G).

Quando são questionadas sobre quais atividades deveriam constituir atribuições prioritárias do coordenador pedagógico, respondem:

Atendimento a pais e alunos; formação e acompanhamento pedagógico aos professores; construção da rotina da escola; organização, junto com a direção e os professores, de eventos, projetos, formações, etc. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI C).

Organizar e realizar formação continuada dos professores; zelar e acompanhar os planejamentos das diversas turmas e estar disponível para a reflexão com os professores. Atendimento aos professores, alunos e às suas demandas (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI E).

A orientação ao professor, o atendimento às crianças e à comunidade. Estas atribuições demandam formação por parte do coordenador, conhecimento do grupo que atende, atenção e respeito às necessidades do próximo (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI E).

De acordo com as entrevistadas, há um bom entrosamento com as direções para a discussão de questões relativas ao trabalho das coordenadoras, situação que confirma as orientações contidas no documento Referências para subsidiar a elaboração do Regimento Escolar da Rede Municipal de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2010), que especifica as funções da equipe de coordenação pedagógica, da qual fazem parte os diretores e os coordenadores.

Nesse sentido, fica clara a vocação que a função de Coordenador Pedagógico carrega como mediadora das relações no ambiente escolar. Como afirma Costa (2013),

No espaço escolar o coordenador é o responsável pela articulação das relações que acontecem entre professores, alunos, direção e responsáveis, evitando que aconteça algum tipo de desgaste no cotidiano escolar (COSTA, 2013, p. 16).

No entanto, é preciso refletir se o tempo disponibilizado para as múltiplas tarefas torna viável fomentar o trabalho coletivo, desenvolver a reflexão sobre a prática e impulsionar atividades pedagógicas que visem à aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação oferecida nas unidades. Uma das entrevistadas demonstra essa questão quando se refere às expectativas que tem sobre o próprio trabalho:

Ter um bom relacionamento com os professores, ter uma relação saudável com as famílias e alunos. Possibilitar um diálogo tranquilo com a direção (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI F).

Embora confirmem a existência de equipamentos e estratégias destinados ao acompanhamento do trabalho e à formação em serviço dos coordenadores pedagógicos, as entrevistadas propõem a importância da formalização do cargo de Coordenador Pedagógico em substituição à função de Coordenador Pedagógico, com salário compatível e com carga horária de trabalho que priorize as funções pedagógicas, com tempo para estudo e formação em serviço. Na questão que pergunta o que seria necessário para o reconhecimento, tanto por parte da SMED/GERED quanto da escola sobre importância da coordenação pedagógica, respondem:

Além do reconhecimento monetário, acho que as direções deveriam ser mais unidas (coesas) com as coordenações e estas mais acompanhadas pela Secretaria de Educação (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI C).
Fazer com que a coordenação deixe de ser uma função na escola para tornar-se um cargo (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI C).
Normatizar o trabalho a ser realizado, priorizando as atividades pedagógicas. Definir horário e salário compatível com a função. Possibilitar tempo de estudo e formação em serviço para o coordenador (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI C).

A partir das análises, podemos perceber que o coordenador pedagógico é um elemento importante para os processos educativos nas UMEIs, pois, além de estarem presentes nas ações pedagógicas das unidades, funcionam também como elemento de interação das relações. No entanto, de acordo com as entrevistadas, há a falta de reconhecimento da função de coordenador dentro da SMED.

Na seção seguinte, procuraremos compreender quais são as expectativas que as coordenadoras possuem sobre seu trabalho.

3.2.4 Expectativas com relação ao trabalho

A questão proposta no questionário relativa à expectativa que as professoras têm em relação ao trabalho das coordenadoras não foi claramente respondida pelas entrevistadas. No entanto, duas respostas mostraram que as entrevistadas percebem a expectativa das professoras sobre seu trabalho, como de formação, apoio e sustentação do trabalho em sala de aula.

As educadoras têm a expectativa de que possa apoiá-las e sustentar o trabalho, sendo a Coordenação um espaço de reflexão e tomada de decisões, de forma colaborativa. Acredito que correspondo a esta expectativa (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI B).

A expectativa é de que a Coordenação seja formadora dos professores. Acho que não correspondo, pois, muitas vezes, devido à rotina maçante da escola, não temos tempo de nos formar para dar formação (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI A).

Acho que os professores nos veem como alguém que responderá aos seus questionamentos, dará novas possibilidades para a sua prática e acompanhará de perto o seu trabalho. Creio que nem sempre, devido à rotina, consigo atender estas expectativas.

Diante das respostas acima, é possível observar que a coordenação tanto corresponde às expectativas das professoras quanto se sente impedida de corresponder plenamente a elas, tendo em vista a rotina da escola.

Entretanto, em relação à visão que as entrevistadas possuem do próprio trabalho, evidenciou-se a preocupação em corresponder às expectativas das professoras de receberem apoio, orientação, formação e informação, auxílio na resolução de problemas cotidianos, sugestão de atividades e de projetos, de empreenderem mudanças no desenvolvimento escolar:

Tenho a expectativa de promover significativas mudanças e contribuir para a formação e informação dos docentes (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI B).

Orientação, formação, atenção. Acredito que, ao longo desses anos, tenho procurado atender as expectativas deles (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI E).

Em contrapartida, é possível depreender que, embora relativamente satisfeitas e ajustadas às suas funções, as entrevistadas não se sentem plenamente contempladas com as configurações da função que exercem.

Gosto das possibilidades que a Coordenação Pedagógica oferece. No entanto, me sinto frustrada, muitas vezes, pela falta de tempo e também conhecimento para realizar minhas expectativas e as do grupo que atendo (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA UMEI G).

A maioria das entrevistadas mostra satisfação com a função e o trabalho que exercem, mas reconhecem que nem sempre se percebem valorizadas pelas professoras que coordenam e pela própria Secretaria de Educação e que nem sempre conseguem atender as expectativas dos grupos. É o que demonstra a coordenadora pedagógica da UMEI G quando questionada se está satisfeita na Coordenação Pedagógica.

3.3 Análise geral

A partir dos dados coletados, por meio dos questionários aplicados às coordenadoras pedagógicas, é possível apontar a necessidade de se investir e reformular alguns aspectos relacionados à função de Coordenador Pedagógico.

A maioria das coordenadoras que participaram desta pesquisa, de acordo com os dados obtidos nos questionários, possui formação inicial em Pedagogia ou Normal Superior. No entanto, apesar dessa formação específica para atuação na educação, em sua maioria, disseram não ter tido nenhuma formação específica para assumir a função. As coordenadoras afirmam terem assumido a coordenação sem ter ao menos um conhecimento acerca de quais seriam suas tarefas. Assim, é possível perceber a lacuna existente na chegada dessas profissionais a uma nova função, sejam elas escolhidas pelo grupo de professoras ou mesmo indicadas pela direção da escola núcleo. Para superar essa questão, é preciso, portanto, que haja uma formação que se caracterize como um pré-requisito para o exercício da função, uma ação intensiva de forma a aprofundar temas relacionados ao trabalho desenvolvido pelas coordenadoras e suas funções.

Com relação às formações específicas para a coordenação, são realizados encontros promovidos tanto pela SMED/GECEDI quanto pela Gerência Regional de Educação. Nesses encontros, há temas relacionados diretamente às funções exercidas pelas coordenadoras, bem como temas relacionados à prática na escola. Segundo os questionários, os temas para essas formações são escolhidos pelas coordenadoras e pelas acompanhantes pedagógicas.

No entanto Gatti e Barreto (2009) sugerem que um programa de formação continuada terá efeitos reais e concretos sobre a prática profissional, trazendo novas dimensões e opções ao trabalho docente enquanto as trocas, as discussões e o levantamento de novas alternativas propostas pela formação continuarem acontecendo no âmbito coletivo da escola. É preciso, portanto, que, para além da oferta de programas de formação continuada, haja uma política de sustentação dos processos de desenvolvimento profissional.

Ainda de acordo com os dados levantados, os materiais utilizados nas formações são reutilizados e repassados pelas coordenadoras para as professoras durante o trabalho na coordenação. As formações oferecidas pela Secretaria de Educação, bem como as da Gerência, são apontadas como as ações que mais lhes deram elementos para atuar no trabalho realizado nas escolas. Tais formações figuram

como importantes ações no sentido de favorecer a reflexão da prática realizada dentro das escolas. É nessas formações que as coordenadoras podem dizer sobre as funções que exercem, o trabalho vivenciado e receber conhecimentos e habilidades para sua atuação.

De acordo com as respostas obtidas por meio dos questionários, foi possível perceber que a acompanhante pedagógica possui papel relevante no trabalho realizado pelas coordenadoras. Segundo as coordenadoras que responderam aos questionários, a acompanhante é um suporte para o trabalho realizado, tanto no que se refere às formações ofertadas quanto às funções exercidas no dia a dia.

Outro aspecto destacado nos questionários diz respeito ao exercício da função da coordenação pedagógica. Dentre os dados obtidos, no que se refere às funções exercidas pela coordenação, há uma grande semelhança nas respostas obtidas. Das entrevistadas, somente uma diz não ter conhecimento das diretrizes da SMED acerca dessas funções. No entanto, apesar desse conhecimento, é nítida a dificuldade das coordenadoras em exercer todas as atividades, até mesmo, segundo as entrevistadas, pelo acúmulo de funções e pelas demandas do dia a dia. Nos aspectos relativos às atividades exercidas pela coordenação, as coordenadoras dizem, em sua maioria, conhecer as funções da coordenação. No entanto, afirmam ainda não ser possível exercer todas, tendo em vista o alto nível de demandas.

Franco (2006) afirma que é preciso refletir sobre as incertezas do papel do coordenador pedagógico, assim como avançar quanto a uma maior definição sobre as atribuições desse profissional. Também as entrevistadas que participaram desta pesquisa indicam avanços que podem definir melhor a identidade do coordenador pedagógico. Indicam salários compatíveis com as funções, oferta de capacitação continuada específica para o atendimento das demandas de formação docente, mediação e construção coletiva da prática pedagógica voltada para uma educação de qualidade.

Os aspectos apontados pelas entrevistadas por meio de suas respostas sugerem que a identidade do coordenador pedagógico é construída na diversidade de sua função, nas representações e saberes formados ao longo do processo de construção histórica sobre o papel da coordenação pedagógica (COSTA, 2013). É a partir das experiências relatadas e com o suporte dos autores que fundamentam a discussão que proporemos, a seguir, um Plano de Ação Educacional.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: FUNÇÕES E FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Este Plano de Ação Educacional (PAE) tem como objetivo analisar o funcionamento da função de Coordenador Pedagógico dentro da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, analisando suas eventuais dificuldades e indicando possíveis intervenções, de modo a promover a melhoria dos processos.

No segundo capítulo, foi realizado um aprofundamento dessa questão, sendo discutidos aspectos relativos à Educação Infantil em Belo Horizonte e também à função do coordenador pedagógico. O capítulo seguinte trouxe a fundamentação teórica acerca do que se espera da coordenação, bem como a análise dos dados obtidos por meio de questionários aplicados às coordenadoras. Este quarto capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos dados obtidos e tendo como suporte as referências bibliográficas sobre o assunto apontadas ao longo deste trabalho.

Para tanto, o quarto capítulo tem início fazendo-se uma contextualização das considerações acerca do caso de gestão, bem como a retomada dos dados coletados. Na sequência, são apresentadas de forma detalhada as ações previstas para o PAE.

4.1 Contextualização

Diante do que foi apontado pelas entrevistadas, este Plano de Ação foi construído de forma a possibilitar novas estratégias a serem usadas com a coordenação pedagógica, tanto no sentido de acompanhar as funções por ela desenvolvidas no dia a dia quanto capacitá-la para o exercício das atividades, além de também prever uma qualificação mínima para a atuação das coordenadoras.

As ações a serem propostas para a SMED como frente de trabalho são: 1) criação de Comissão para Estudo das Atribuições do Coordenador Pedagógico nas Escolas e Criação do Cargo de Coordenador; 2) formação inicial como um pré-requisito para o exercício da função. Uma ação intensiva de forma a aprofundar temas relacionados ao trabalho desenvolvido pela coordenação e suas funções; 3) manutenção das formações tanto regionalizadas quanto centralizadas, com as temáticas escolhidas pela coordenação; 4) encontro com o acompanhante pedagógico, de forma a possibilitar o

acompanhamento das ações desenvolvidas; 5) traçar o perfil das coordenadoras em atividade nas UMEIs.

As ações propostas neste plano são fundamentadas nas demandas levantadas pela coordenação e têm como foco a capacitação, o acompanhamento e a efetiva realização das funções pertinentes aos coordenadores pedagógicos.

4.2 Considerações legais

A formação continuada deve ser proporcionada pelas instituições de ensino, tendo em vista que são previstas em lei, como direito do professor. Dessa forma, há um respaldo legal que possibilita e viabiliza as formações aqui propostas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino têm que promover a formação continuada dos profissionais da educação como forma, inclusive, de sua valorização. Assim preconiza o Art. 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério:

(...)

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim (BRASIL, 1996, art. 67).

Ainda de acordo com a LDB, tanto a União quanto os Estados, Municípios e Distrito Federal deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do Magistério (BRASIL, 1996, Art. 62).

Além dos aspectos relacionados à formação, as funções do coordenador pedagógico em Belo Horizonte também possuem um suporte que as justifica. Assim como foi apontado no capítulo 2, o documento de referência para a elaboração do Regimento Escolar de cada escola aponta funções específicas tanto para a coordenação pedagógica quanto para a equipe pedagógica.

Assim, conforme as legislações apontadas acima, tornam-se viáveis e possíveis as ações previstas neste PAE.

4.3 Ações propostas

As ações propostas neste PAE serão apresentadas nesta seção. As atividades servirão como subsídio para a implementação de ações relativas à formação e capacitação das coordenações pedagógicas, bem como o acompanhamento do trabalho desenvolvido. Todas as propostas deste PAE serão direcionadas à SMED para que ela possa analisar sua viabilidade e colocá-las em prática.

Para que este PAE possa ser viabilizado, muito há que se alterar no que diz respeito ao coordenador pedagógico. Em primeiro lugar, ressaltamos a necessidade de se adequar o orçamento do município às novas propostas, tendo em vista que elas demandam novas verbas. Dessa forma, esta proposta deverá ser enviada à Câmara Municipal como Projeto de Lei para que possa passar pela apreciação e aprovação dos vereadores. Ainda com relação ao financiamento, a SMED deverá constar em seu planejamento as formações direcionadas para a coordenação que contam com a presença de assessores, bem como a contratação de empresas especializadas.

Vale ressaltar que as ações aqui propostas visam se adequar e incorporar à rotina de trabalho, reforçando formações, capacitação permanente e as funções exercidas pela coordenação pedagógica no dia a dia da escola. Assim, tais ações se apresentam como ferramentas de atividades de formação em serviço e auxílio na delimitação das funções da coordenação pedagógica. As ações aqui previstas têm como proposta o prazo de dois anos para que se efetivem. Abaixo, um detalhamento das ações propostas.

4.3.1 Coordenação Pedagógica como função gratificada

Conforme discutido neste trabalho, o coordenador pedagógico hoje, dentro da SMED, é um profissional concursado que exerce uma função diferenciada dentro da escola, com atribuições apontadas pela Secretaria, mas não legalizadas.

A primeira proposta de ação deste plano diz respeito ao reconhecimento e valorização do Coordenador. A proposta é que seja viabilizada a criação de uma gratificação para a função de Coordenador Pedagógico. Para tanto, uma comissão deverá ser formada com membros tanto da SMED quanto do governo municipal (Secretaria de

Planejamento e Recursos Humanos) e sindicato para que a função seja repensada, planejada e efetivada.

No quadro 6, alguns aspectos deverão ser levados em conta na construção deste projeto:

Quadro 6. Aspectos referentes às alterações na função de Coordenador Pedagógico

Aspecto consideráveis	Justificativa
Exigência de qualificação mínima	A partir das respostas obtidas, foi possível apontar que todas as participantes da pesquisa possuem curso superior em Pedagogia e em Normal Superior. Tendo em vista a falta de conhecimento acerca das funções e as dificuldades apresentadas no exercício da função, propõe-se que todas as professoras que desejem atuar na coordenação possuam formação inicial em Pedagogia ou Normal Superior, como requisito para ingresso no cargo. O objetivo desta ação é aprimorar a formação inicial da coordenação pedagógica, garantindo-lhe um mínimo de embasamento teórico inicial para que ela possa exercer sua função.
Tempo dentro da jornada de trabalho para estudo e formação	Na jornada de trabalho da coordenação, deverá ser previsto tempo para estudos e formação, de forma que o Coordenador possa buscar subsídios para a sua atuação na prática.
Gratificação	Alguns cargos na SMED recebem GDE, tendo em vista serem cargos de dedicação exclusiva. O coordenador pedagógico deverá receber uma gratificação salarial, tendo em vista sua dedicação e a necessidade de valorização e reconhecimento da carreira.

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Paralelamente a essa ação, outras serão construídas de forma a possibilitar o reconhecimento e a valorização do coordenador pedagógico. Dessa forma, as demais ações apontadas neste PAE visam à formação e à qualificação do coordenador.

4.3.2 Formação inicial, como um curso intensivo, de forma a aprofundar temas relacionados ao trabalho desenvolvido pela coordenação e suas funções.

Um dado relevante apontado pelos questionários é a falta de conhecimento, por parte das coordenações, do que vem a ser o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica. Segundo as respostas, as coordenadoras assumem a função, mas sem saber ao certo o que efetivamente as espera. Uma das coordenadoras afirma ter conhecido suas funções no decorrer do trabalho. Outra já aponta não ter tido

conhecimento do que seria seu trabalho como coordenadora, conforme evidenciado na seção 3.2.2.

A partir desses dados, é de suma importância que a coordenação pedagógica, ao assumir tal função, tenha a possibilidade de conhecer e se familiarizar com suas novas atribuições. Assim, levando-se em conta a falta de experiência na função de coordenação pedagógica e o desconhecimento das atribuições, esta proposta de ação refere-se à realização de uma formação inicial para as coordenadoras pedagógicas, com temáticas gerais que envolvam o trabalho da coordenação, bem como a estrutura da RMEBH.

A formação aqui apontada seria realizada a cada final de ano, quando as coordenações são indicadas ou escolhidas pelo grupo. A princípio, essa formação teria como público-alvo as coordenadoras novatas no cargo, no entanto as coordenadoras que já se encontram no cargo há mais de um ano estariam também convidadas a participar dela, tendo em vista que a troca de experiências também é uma das estratégias para se rever a atuação profissional.

Ao final de cada ano letivo, as coordenações novatas passariam por uma formação intensiva, com duração de uma semana. Essa formação teria como pontos a serem trabalhados e resumidos no quadro 7.

Quadro 7. Pontos referentes à formação

Estrutura da RMEBH	O objetivo deste tema é propiciar à coordenação pedagógica um olhar ampliado sobre o funcionamento da Rede, de que forma ela é dividida (secretaria, gerências regionais) e quais as atribuições de cada setor.
Gestão Escolar	Neste tema, pretende-se discutir as atribuições de cada gestor e o seu papel na escola, com foco principalmente para as funções da direção e vice-direção da UMEI.
Coordenação Pedagógica	Neste ponto, a intenção é discutir com a coordenação pedagógica sobre as atribuições exercidas por ela.

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Essa discussão terá como base as atribuições especificadas para a função de Coordenador Pedagógico, as Diretrizes da Rede Municipal de Educação e o Documento Orientador para a Construção dos Regimentos Escolares. A proposta é que as coordenadoras tenham a oportunidade de discutir sobre suas atribuições, trocar experiências acerca do que já conhecem e vivenciaram sobre a coordenação. Ao final do

encontro, as coordenações terão como compromisso a construção de um plano de ação para o trabalho que irão desenvolver, a partir das atribuições estabelecidas pela SMED.

Abaixo, a proposta de formação de forma sistematizada (a proposta é para uma formação com duração de uma semana, com carga horária de quatro horas diárias):

Quadro 8. Proposta de Formação Inicial

Dias	TEMÁTICA	QUEM?	COMO?	ONDE?
1º dia	A Rede Municipal de Educação: sua estrutura e funcionamento.	- Equipe técnica da SMED -Palestrantes -Assessores	- Apresentação da Rede Municipal; Palestra;	SMED
2º dia	Gestão Escolar: as atribuições do Diretor e Vice-diretor da UMEI.	GCPF GECEDI	Apresentação das atribuições dos gestores; Estudo da Documentação que estabelece as atribuições; Troca de experiências.	SMED
3º dia	As atribuições da Coordenação Pedagógica	GCPF GECEDI	Apresentação das atribuições dos gestores; Estudo da Documentação que estabelece as atribuições; Troca de experiências.	SMED
4º dia	Construção do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica	GECEDI GERED Coordenações	Divisão das coordenações por regional, de forma que os acompanhantes de cada regional possam auxiliar a coordenação na construção de seu Plano de Ação.	Em espaços da SMED (biblioteca, auditórios, etc.)
5º dia	Apresentação do Plano de Ação	Coordenadoras	Cada coordenação irá apresentar seu Plano de Ação. Esta será uma oportunidade para que pontos sejam revistos e discutidos com os demais participantes.	SMED

Fonte: Elaboração própria.

4.3.3 Manutenção das formações tanto regionalizadas quanto centralizadas, com as temáticas escolhidas pela coordenação

No decorrer do ano letivo, são realizadas formações pela GERED e pela SMED. A GERED oferece para as coordenações pedagógicas, por meio do acompanhante pedagógico, formações mensais com temas relacionados ao trabalho desenvolvido pela coordenação. De acordo com as coordenações, esses temas são escolhidos pela própria Gerência ou sugeridos pela coordenação.

A SMED também promove algumas formações voltadas para a coordenação pedagógica. Geralmente, essas formações envolvem todas as coordenadoras da cidade, em momentos denominados de Encontro Centralizado. Nesses encontros, geralmente são debatidos temas de relevância para a coordenação de modo geral. Entre 2011 e 2013, os encontros tinham como objetivo o estudo das Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Esperava-se que, a partir das formações, as coordenações tivessem subsídios para auxiliar as professoras na utilização desse documento. Os encontros são geralmente a cada semestre e ocorrem em espaços escolhidos pela própria SMED.

Com base nesses dados, essa ação visa à manutenção das formações oferecidas tanto pela GERED quanto pela SMED, de forma a garantir que temas voltados para a prática da coordenação pedagógica possam ser trabalhados. Essas formações passam a ter caráter obrigatório. A falta a esses encontros deverá ser justificada, havendo exigência mínima de 75% de participação.

O propósito dessa ação é garantir que as formações sejam mantidas como parte integrante do calendário de ações da Gerência de Educação e da Secretaria. Os temas para essas formações serão escolhidos de acordo com a necessidade, podendo envolver temáticas temporais, bem como temas sugeridos pelas coordenações a partir da prática. Abaixo, alguns temas apontados para formações retirados dos questionários:

- diversidade e inclusão;
- formações com diferentes recursos, referências e discussões sobre o trabalho da coordenação pedagógica;
- literatura infantil;
- como gerenciar pessoas, motivação no trabalho;
- formações voltadas para a rotina, planejamento, currículo, etc.;
- formações que possam auxiliar a coordenação e os professores.

As formações aqui expostas, sugeridas pelas coordenações, farão parte das demais formações consideradas necessárias. A Gerência de Educação irá realizar formações mensais, e a SMED fará formações trimestrais com todas as coordenações.

Os momentos de formação serão realizados pelos acompanhantes pedagógicos, pela Equipe da SMED e por assessores contratados.

4.3.4 Encontro com o acompanhante pedagógico, de forma a possibilitar o acompanhamento das ações desenvolvidas

Uma das frentes de trabalho das Gerências de Educação é o Acompanhamento Pedagógico. O acompanhante pedagógico é um profissional da educação, na maioria das vezes um professor, que passa por uma seleção interna para integrar as Equipes de Acompanhamento. Há equipes tanto na SMED quando nas GEREDs.

Na SMED o acompanhamento é mais geral, mais voltado para o trabalho realizado nas Gerências Regionais. Os acompanhantes da SMED na Educação Infantil realizam fóruns semanais com o intuito de formar os acompanhantes regionais, bem como acompanhar o trabalho realizado por eles mesmos nas Gerências.

Nas Gerências de Educação, o acompanhante pedagógico tem o seu trabalho desenvolvido diretamente nas escolas, junto à direção, coordenação e professores. Apesar de envolver todos esses atores, é com a coordenação que o trabalho do acompanhante é mais aprofundado. O acompanhante tem o papel de formar o coordenador, acompanhar o trabalho desenvolvido, tirar dúvidas, indicar materiais e referências, etc.

Tendo como foco o trabalho desenvolvido pelo acompanhante pedagógico, esta ação propõe um acompanhamento do Plano de Ação de cada Coordenação Pedagógica, bem como do trabalho realizado por elas.

A partir do Plano de Ação já traçado em coordenação nas formações iniciais, cada coordenação terá como tarefa registrar seu trabalho, as funções desempenhadas no seu dia a dia. Essa ação tem como objetivo mapear as atribuições do Coordenador

Pedagógico no dia a dia de uma instituição. A partir desse mapeamento, a SMED e a GERED irão traçar ações para que o coordenador exerça as funções para ele estabelecidas, bem como propor formações que possam ir ao encontro da realidade.

Outra possibilidade nessa ação é de que o coordenador possa, juntamente com o acompanhante, rever sua prática. A função do coordenador não é a de “apagar incêndio”. Ele tem funções específicas, necessárias ao bom andamento do trabalho pedagógico realizado. A partir do momento em que o coordenador tenha em mãos para análise as atribuições reais por ele desempenhadas, espera-se que possa discuti-las com o acompanhante, apontando avanços e possíveis falhas no trabalho.

4.3.5 Traçar o perfil dos coordenadores em atividade nas UMEIs

No ano de 2013, a SMED, por meio de uma consultoria contratada, iniciou um trabalho com os diretores de escolas, vice-diretores de escolas e vice-diretores de UMEIs com o intuito de traçar o perfil desses profissionais. O trabalho durou cerca de um ano e meio e, ao final do processo, os envolvidos foram chamados para terem ciência dos resultados obtidos. O objetivo desse projeto foi o de conhecer os profissionais envolvidos na gestão escolar e possibilitar ações de intervenção quando necessárias. A partir desse trabalho, formações e encontros foram organizados com as direções, com temáticas voltadas para as necessidades apontadas no perfil.

Esta ação tem como objetivo propor que esse projeto seja desenvolvido também com a coordenação pedagógica, de forma a traçar o perfil do coordenador na RMEBH. O objetivo é que, a partir desse perfil, as ações de acompanhamento e formação sejam fundamentadas nas reais necessidades apresentadas pela coordenação.

A seguir, o quadro 9, de ações necessárias para possibilitar o levantamento do perfil da coordenação pedagógica:

Quadro 9 - Levantamento do Perfil da Coordenação Pedagógica

O QUÊ?	QUANDO	QUEM?	Como?	ONDE?
Contratação de assessoria para levantamento do Perfil da Coordenação Pedagógica	Início de 2015	Equipe técnica da SMED	Mediante contrato	SMED
Levantamento de questões a serem respondidas pela coordenação pedagógica	Março de 2015.	Assessores contratados	A partir das demandas e necessidades apontadas pela SMED	Em espaços da empresa contratada SMED
Encontro das coordenações pedagógicas, por regional, para responder ao questionário	Abril e maio de 2015	Assessores Coordenação	As coordenações irão responder às questões levantadas pela equipe de assessores direcionadas à formação, atribuições, trabalho realizado, expectativas, etc.	Laboratório de Informática da SMED
Análise dos questionários	Junho e julho de 2015	Assessores	Análise dos questionários respondidos pelas coordenadoras e levantamento do perfil de cada coordenação	Empresa contratada
Encontro individual dos assessores com cada coordenação, por regional	Agosto, setembro e outubro de 2015	Assessores Coordenação	Conversa individualizada com as coordenações para apresentação do perfil e discussão acerca desse perfil. A proposta é que ocorram dois encontros com cada coordenação, podendo ocorrer outros, de acordo com a necessidade.	Empresa contratada.
Encontro com as coordenadoras por Regional	Novembro de 2015	Assessores Coordenação	Apresentação do perfil construído a partir do trabalho desenvolvido.	SMED
Devolutiva para SMED e GERED	Dezembro de 2015	Assessores SMED GERED	Apresentação do perfil das coordenadoras, bem como propostas de intervenção.	SMED

Fonte: Elaboração própria, 2014.

O levantamento do perfil da coordenação pedagógica em atividade na Rede Municipal de Educação é uma ação pertinente, tendo em vista a necessidade de se conhecer, de forma aprofundada, o profissional que exerce essa função. A partir do perfil levantado, a SMED, juntamente com as Gerências de Educação, terá a possibilidade de promover formações e capacitações a partir das reais necessidades e demandas apontadas pela coordenação.

4.4 Financiamento

As ações propostas neste Plano de Ação serão executadas tanto pela Secretaria de Educação quanto pelas Gerências Regionais. A criação do cargo de Coordenador Pedagógico irá demandar que o município aponte, no seu planejamento anual, a verba necessária para os gastos com esse profissional. Para algumas dessas ações, os recursos utilizados serão os já disponíveis, assim como formação com os acompanhantes pedagógicos e equipes da SMED. Os recursos materiais utilizados, em sua maioria, são disponibilizados pelos órgãos da Secretaria e Gerência, bem como fornecidos pela própria escola. Esses recursos já são utilizados no dia a dia.

Para a execução das ações que necessitam a contratação de assessores (Formações) e empresa especializada, serão utilizadas as fontes a seguir.

- A SMED conta com recursos, previamente lançados em Plano de Ação Regional (PAR). A utilização desse recurso deve ser apontada no ano anterior à execução das ações.
- Outra fonte de recursos a ser utilizada para a execução dessas ações refere-se à verba prevista no Plano de Ação Pedagógica (PAP). Essa verba é destinada às escolas para serem utilizadas tanto com formações quanto com investimento em materialidade e compra de bens permanentes. De acordo com a portaria que regeu a execução do PAP no ano de 2014 (Portaria SMED nº110/2014, publicada no Diário Oficial do Município em 08/04/14), 70% do valor depositado deverão ser utilizados para formações, aquisição de materialidade, etc. Assim, de acordo com o Artigo 7º da portaria, os Projetos de Ação Pedagógica serão para, dentre outros aspectos, manter a formação continuada e formação em serviço de docentes, privilegiando ações a serem realizadas no interior das escolas/UMEs (BELO HORIZONTE, 2014).

A proposta deste trabalho é que parte da verba destinada para as formações possa ser utilizada para a contratação de assessores em formações específicas para a coordenação.

4.5 Avaliação e monitoramento

As propostas de ações apresentadas neste Plano têm como principal objetivo acompanhar, qualificar e legitimar o trabalho desenvolvido pelas coordenações pedagógicas. No entanto, é de fundamental importância que esse trabalho seja sistematicamente acompanhado para que lacunas sejam observadas e trabalhadas. Dessa forma, sugerimos algumas possibilidades de acompanhamento e de avaliação das ações desenvolvidas.

- Plano de Ação da Coordenação: acompanhamento do Plano de Ação construído pela coordenação pedagógica em sua formação inicial. No decorrer do ano, o acompanhante pedagógico irá trabalhar juntamente com a coordenação, de forma a verificar o cumprimento das metas estabelecidas por ela. As metas que não forem viabilizadas deverão ser avaliadas para que se entenda o motivo de sua não realização e possíveis prazos para sua execução.
- Encontros com o acompanhante pedagógico: os encontros com o acompanhante estão previstos neste Plano para levantamento das atribuições do coordenador. Esse acompanhamento também servirá como base para o monitoramento das ações desenvolvidas pela coordenação, bem como a avaliação do trabalho pedagógico realizado.
- Perfil: o levantamento do Perfil das Coordenadoras servirá como base para possíveis intervenções no trabalho desenvolvido. A SMED, em parceria com as Gerências, realizará o acompanhamento das coordenações que tiverem pontos a serem monitorados.
- Formações realizadas na SMED/GERED: ao final de cada formação oferecida, as coordenações irão preencher uma avaliação sobre ela, apontando tanto os aspectos negativos quanto os positivos. Também nessa avaliação, a coordenação terá a oportunidade de sugerir novos pontos de pauta, bem como novas sugestões para a formação.

Pretende-se, com o trabalho aqui desenvolvido, que a coordenação pedagógica possa ser efetivamente acompanhada e capacitada para o exercício de sua função. A avaliação e o monitoramento não têm como objetivo punir ou desqualificar o trabalho desenvolvido. A intenção é que a coordenação pedagógica tenha subsídios para o desenvolvimento de seu trabalho, e que as ações oferecidas possam ser constantemente avaliadas e adaptadas à realidade e necessidade de cada grupo.

A valorização e os processos formativos dos profissionais que ocupam a função de coordenadores pedagógicos são colocados neste Plano de Ação a partir dos indicadores de necessidade de mudanças no atual modelo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e visa constituir um dos pilares para avanços da coordenação pedagógica, tanto no que se refere à sua valorização quanto ao seu processo formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcos legais que determinam que a Educação Infantil seja a primeira etapa da Educação Básica se estruturam na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Indicam o direito que a infância tem de receber educação adequada e reforçam a necessidade de os governos se adequarem para que esse direito se efetive.

O município de Belo Horizonte não ficou indiferente à necessidade de se efetivar esse direito. Para tanto, desde 2003, políticas vêm sendo pensadas com a intenção de ampliar o atendimento às crianças pequenas. Nesse período foi lançado o Programa Primeira Escola, tendo como uma de suas frentes a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) e também a criação do cargo de educador infantil, posteriormente reconhecido como Professor da Educação Infantil. Esse processo, além da ampliação do atendimento, visou também à qualidade da educação a ser ofertada.

Pensar a qualidade da educação é um processo que vai além da construção de espaços e da criação de cargos. Pensar na qualidade da educação a ser ofertada é investir na qualificação, na formação continuada, no acompanhamento dos processos pedagógicos que se efetivam no dia a dia de uma instituição. Nesse sentido, uma figura merece destaque: a do coordenador pedagógico.

O coordenador é o responsável pela condução dos processos pedagógicos nas escolas. Juntamente com os gestores e os professores, deve fazer com que o Projeto Político Pedagógico se concretize. E esse profissional foi o grande tema deste trabalho.

A intenção da pesquisa foi trazer o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico dentro das instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte para o centro da discussão. A pesquisa veio confirmar as inquietações presentes no início deste trabalho, apontando para a necessidade de um maior acompanhamento da coordenação, formações específicas e valorização da função.

Nas instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte, o coordenador pedagógico é um professor, assim como os demais, que é retirado do grupo para exercer

essa função. A escolha desse coordenador pode se dar tanto por indicação quanto por escolha dos professores e/ou gestão.

Para se chegar ao trabalho desenvolvido pelo coordenador, foi realizada uma pesquisa com coordenadoras de sete instituições. A intenção, a princípio, foi a de que esta pesquisa alcançasse doze instituições, o que não foi possível, tendo em vista a falta de disponibilidade para responder ao questionário.

A partir das entrevistas, alguns aspectos a respeito desse profissional puderam ser levantados e confirmados. O primeiro que nos chama atenção diz da falta de legitimidade. Por ser a coordenação uma função, não há uma legislação para seu exercício. Em Belo Horizonte, conseguimos encontrar um Documento que determina as funções para o profissional que ocupa esse lugar. No entanto, não há exigências mínimas para o exercício da função. O coordenador, após escolhido ou selecionado, assume suas novas funções, muitas vezes sem saber ao certo o que fazer. O aprendizado vem, na maioria das vezes, com a prática. Sem exigências, também não há uma valorização diferenciada para esse profissional na Rede Municipal de Educação. Ele possui a mesma carga horária de trabalho e recebe o mesmo salário.

Outro ponto que merece destaque diz respeito às formações oferecidas a esse profissional. Pela teoria apresentada durante o trabalho, uma das suas funções diz respeito à formação e orientação do seu grupo de trabalho. No entanto, apesar da importância das ações efetivadas pelo coordenador, as formações recebidas por ele se limitam aos encontros oferecidos pela GERED e SMED. Tais encontros são realizados mensalmente e, por parte da SMED, de forma menos frequente. De acordo com os entrevistados, são esses encontros que possibilitam a discussão sobre a prática pedagógica e os temas relevantes para o trabalho realizado. Ainda assim, levando-se em conta a importância desse processo formativo, segundo os entrevistados, esses encontros são insuficientes para a grande demanda por formação.

Segundo os dados obtidos, outro destaque, no que diz respeito ao trabalho da coordenação, refere-se ao acompanhamento pedagógico realizado pelas Gerências de Educação. De acordo com as entrevistadas, a figura do acompanhante é de fundamental importância, tendo em vista ser esse profissional o mais próximo dos coordenadores. É o acompanhante que realiza as formações, escolhe os temas relevantes para a coordenação, acompanha o trabalho realizado diretamente nas escolas. No entanto,

ainda assim os coordenadores apontam que esse acompanhamento deveria ser mais presente.

Apesar das lacunas existentes no trabalho desenvolvido pela coordenação, no que diz respeito à valorização da função e ao reconhecimento quanto à necessidade de formação e acompanhamento, as entrevistadas participantes desta pesquisa dizem gostar do trabalho que realizam. Mesmo diante do acúmulo de funções, que vai desde o atendimento aos professores até o atendimento aos alunos, comunidade, planejamento, orientação e formação, as entrevistadas apontam essa função como positiva. Reconhecem a necessidade de maior investimento, por parte da SMED, tanto referentemente ao processo formativo quanto à valorização e reconhecimento da função.

Pensando nessa valorização e nos processos formativos, necessários para que se pense em uma educação de qualidade, este trabalho, no seu Plano de Ação, fez a proposta da mudança do modelo hoje apresentado para a Coordenação Pedagógica. A proposta é que Coordenação Pedagógica, após estudos da SMED juntamente com o governo, se transforme em uma função gratificada, com diretrizes concretas, formações direcionadas e exigência de qualificação mínima para o ingresso na função.

A intenção não é limitar o acesso dos professores à função de Coordenador Pedagógico. Ao contrário. Espera-se que, com a definição da função, o coordenador pedagógico possa ter a oportunidade de se qualificar, orientar e acompanhar o trabalho desenvolvido dentro de sua escola, além de ser valorizado pelas funções que desempenhar.

Ao longo das análises dos dados obtidos, fica evidente a importância do coordenador pedagógico dentro das instituições. Ao mesmo tempo, é evidente a necessidade de se especificarem, por lei, as funções desse profissional, bem como a necessidade e importância de sua valorização. O trabalho aqui realizado vem confirmar as inquietações que motivaram esta pesquisa, levando-se em conta as funções exercidas pelo coordenador, a falta de valorização desse profissional e a carência por formações específicas.

Dentro da escola, o coordenador pedagógico é parte fundamental para que a qualidade na educação seja, além de discutida, colocada em prática e efetivamente vivenciada. Assim, pode-se dizer que a valorização e o reconhecimento desse profissional são um passo para que a educação em nosso município avance cada vez mais.

Esta pesquisa não pretende, e não conseguiria, esgotar a temática relativa à Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte. Foram encontradas limitações no seu decorrer que impossibilitaram maior aprofundamento no tema proposto. A insuficiência de documentação específica sobre a temática, bem como a falta de recursos para se ampliar o campo investigativo foram aspectos relevantes nessa limitação.

No entanto, é válido ressaltar que esta pesquisa abre a possibilidade para novas discussões acerca das atribuições do coordenador pedagógico dentro de uma instituição de educação, principalmente na Educação Infantil, hoje já considerada e reconhecida como parte integrante de uma educação que é básica. Os dados obtidos apontam para a necessidade de que pesquisas sejam aprofundadas de forma a se efetivar a valorização e o reconhecimento da Coordenação Pedagógica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Tereza Cristina. O Coordenador Pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectiva Online Ciências Humanas e Aplicadas**. Campos dos Goytacazes, 2012. Disponível em: <www.perspectivaonline.com.br>. Acesso em: 25 abr. 2014.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. **Lei nº 8679 de 11 de novembro de 2003**. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Disponível em: <<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. **Desafios da Formação**. Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 2011. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&idConteudo=34457&chPlc=34457>. Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. **Documento Referência para Subsidiar a Elaboração do Regimento Escolar das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 2010.

_____. **PBH adota sistema de Parceria Público-Privada e amplia atendimento na educação municipal**. 2013. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=115624&pIdPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 2014.

_____. Portal da Prefeitura de Belo Horizonte. **Portaria SMED nº110/2014**. Dispõe sobre a transferência e utilização de recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/Files/dom16062014-smed.rtf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. Portal da Prefeitura de Belo Horizonte. **Portaria SMED nº133/2012**. Define diretrizes e procedimentos para organização do quadro de turmas da Educação Infantil nas unidades escolares municipais, processo de inscrição e preenchimento de vagas da Educação Infantil para o ano de 2013. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1085710>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002a. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/474/487>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. “ECA”. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 16 jul. 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas. **Censo escolar 1998, 2000, 2002, 2004, 2005 e 2006**. 2006a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Crianças terão de ir à escola a partir dos 4 anos de idade**. 2013a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18563:matricula-de-criancas-a-partir-de-quatro-anos-sera-obrigatoria-em-2016-&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 30 set. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020**. 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Objetivos e Metas da Educação Infantil. Cap. II, item 1. In: **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 2014.

_____. **Todos pela Educação**. Conheça as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE). 2013b. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27429/conheca-as-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao-pne>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C. de. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: S. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CARDOSO, Eliane Gomes de Bastos; PEDRO, Nívea Simone de Freitas. Servidores Públicos: Um breve estudo. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 92, set. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10324>. Acesso em: 12 nov. 2014.

COSTA, E. F. de N. da. **Entre angústias, dilemas e realizações**: constituindo-se coordenador pedagógico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, D. V. **Coordenação Pedagógica**: identidade em questão. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia; CORSINO, Patrícia. **Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil**: um balanço da década. 2012. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT07-998%20int.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **A Qualidade em Educação Infantil nas representações Sociais dos Professores de Escolas de Primeira Infância**. Teresina, 2010. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/152.%20a%20qualidade%20em%20educa%C7%C3o%20infantil%20nas%20representa%C7%D5>. Acesso em: 11 jan. 2013.

MENDES, A. C. B. Coordenadores pedagógicos na Educação Infantil: processos investigativos e formação continuada na rede de ensino de Araçatuba. **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO**, XVI, 2012. Campinas: UNICAMP, 2012.

MENDONÇA, Rosa Helena. Apresentação. In: **Revista Salto para o Futuro: Coordenação Pedagógica em Foco**, ano XXII, boletim I, abril de 2012. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada**. Capítulo 3. (Dissertação de Mestrado). 2009. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710356_09_cap_03.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola, **Idéias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio da parceria público privada**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SOUZA, Marina Pereira de Castro. **O proinfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. In: **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm>. Acesso em: 22 mar. 2014.

VENÂNCIO, Márcia Regina. **A Importância do Coordenador Pedagógico na Escola**. 2000. Disponível em: <www.monografias.brasilecola.com>. Acesso em: 03 maio 2014.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. O Trabalho Docente na Educação Infantil Pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set-dez, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.

APÊNDICE

Questionário Coordenação – Educação Infantil

1 - Identificação:

1.1 Nome:

1.2 Idade:

2 - Identificação da escola em que atua como coordenador pedagógico

2.1 Sua escola possui quantos professores?

2.2 E alunos?

2.3 Quantos turnos e turmas são atendidos na escola?

2.3 Como é composta a direção da sua escola?

2.4 Como você classificaria a rotatividade dos professores na sua escola:

3 - Formação Acadêmica

3.1 Você participou de algum programa/curso de formação continuada nos últimos 5 anos? Cite-os.

3.2 Você participou de algum programa/curso de formação continuada, específico para coordenadores pedagógicos, nos últimos 5 anos? Cite-os.

3.3 Que outros espaços de formação lhe são oferecidos (oficinas, grupos de estudo, formação *in loco*, etc.)? Com que frequência eles ocorrem?

3.4 Como você ficou sabendo dessas formações?

3.5 Como é feita a escolha do conteúdo/tema desses programas / cursos / oficinas que você participa (ou participou)?

3.6 Que recursos ou materiais são utilizados nesses momentos de formação?

3.7 Os recursos / materiais utilizados nesses momentos de formação são utilizados por você durante seu trabalho como coordenador pedagógico?

3.8 Quais dos cursos/formações que você já participou lhe deram maiores elementos para atuar na coordenação pedagógica? Por quê?

3.9 Qual programa/formação continuada que gostaria de fazer?

4 - Atuação na Coordenação Pedagógica

4.1 Há quanto tempo você é coordenador pedagógico nesta escola?

4.2 Você já exerceu essa atividade em outra instituição? Se sim, por quanto tempo?

4.3 Como você se tornou coordenador pedagógico nesta escola (indicação da direção, escolha do grupo de professores, etc.)?

4.4 Você prefere atuar na coordenação pedagógica ou na regência de turma?

4.5 Há semelhanças entre a coordenação pedagógica e a regência de turma? Quais?

4.6 Quando você assumiu a coordenação pedagógica, participou de alguma formação específica para essa nova função?

5 - Atribuições do coordenador pedagógico

5.1 Quais são as atividades que você realiza na escola?

5.2 Das atividades, quais são as mais frequentes?

5.3 Quais dessas atividades exigem mais da coordenação e por quê?

5.4 Você conhece as Orientações da Secretaria Municipal de Educação sobre as funções do coordenador pedagógico?

5.5 Essas Orientações são seguidas por você e por sua escola? Justifique sua resposta.

5.6 Há algum trabalho/formação da Secretaria de Educação direcionado para a coordenação? Quais?

5.7 No seu trabalho como coordenador pedagógico, você se sente acompanhado pela Secretaria de Educação? Como?

5.8 Quais as atividades que, na sua opinião, deveriam constituir atribuições do coordenador pedagógico?

5.9 Quando você necessita de ajuda, a quem recorre?

5.10 Você realiza reuniões com seu grupo? Em qual formato (individual, em grupo, etc.)? Com qual periodicidade você realiza reuniões com seu grupo?

5.11 O que vocês fazem nessas reuniões?

5.12 Há encontros sistemáticos com a direção para tratar de problemas da coordenação? Com que frequência?

5.13 Quais expectativas você acha que os professores têm com relação ao seu trabalho? Você acha que corresponde?

5.14 Quais expectativas você tem com relação ao seu trabalho?

5.15 Você sente que as expectativas acima são correspondidas?

5.16 Você está satisfeito na coordenação pedagógica?

5.17 Por quê?

5.19 Das atividades abaixo relacionadas, numere de 1 a 9 as que correspondem às suas principais atribuições como coordenador (coloque 1 para a que você menos exerce e 9 para a atividade mais recorrente).

Atendimento aos pais:

Atendimento aos alunos:

Atendimento aos professores:

Atividades administrativo-burocráticas:

Participação em atividades da SMED/GERED:

Formação de professores:

Organização de eventos:

Preparação e coordenação de reuniões:

Outras (especificar):

5.19 Há reconhecimento, tanto por parte da SMED/GERED quanto pela escola, da importância da coordenação pedagógica?

5.20 O que seria necessário para efetivar esse reconhecimento?