

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA  
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: INTENÇÕES, TENSÕES E  
CONTRADIÇÕES.**

Belo Horizonte

2019

**Maria Aparecida Rodrigues da Rocha**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: INTENÇÕES, TENSÕES E  
CONTRADIÇÕES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
– Stricto Sensu – Mestrado em Educação e Formação  
Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais,  
como requisito parcial para obtenção do grau de mestre  
em educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira

**Linha de pesquisa:** Trabalho, História da Educação e  
Políticas Públicas

Belo Horizonte  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**FICHA CATALOGRÁFICA**

R289c Rocha, Maria Aparecida Rodrigues da.

A coordenação pedagógica na rede municipal de educação de Belo Horizonte: [manuscrito] intenções, tensões e contradições / Maria Aparecida Rodrigues da Rocha. - 2019.

263 f.

Orientadora: Vera Lúcia Nogueira

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 199-205.

1. Gestão democrática. 2. Gestão escolar. 3. Coordenação pedagógica. 4. Trabalho docente. I. Nogueira, Vera Lúcia. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 37(815.1)

# **A Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: intensões, tensões e contradições.**

**Maria Aparecida Rodrigues da Rocha**

Dissertação defendida em 27 de Fevereiro de 2019 e aprovada pela banca examinadora constituídas pelo (as) professores (as):

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira - ORIENTADORA  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Ana Maria Alves Saraiva  
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Oliveira  
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

---

Profa. Dra. Ana Paula Braz Malleta  
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

---

Profa. Dra. – Maria Adélia da Costa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET

*Aos meus colegas educadores que, assim como eu,  
acreditam e investem na educação pública.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, supremo criador de todas as coisas.

À minha orientadora, professora Dra. Vera Nogueira, pela parceria nesses dois anos, pelas escolhas acertadas na construção deste trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação e formação Humana da FaE/UEMG pelos ricos ensinamentos que muito contribuíram para a escrita desta dissertação.

Aos colegas da Turma IX do mestrado pelas interlocuções e contribuições.

Aos meus pais, que apesar das condições adversas, não me privaram da educação escolar.

Aos meus irmãos pelo incentivo e suporte durante toda a minha trajetória, especialmente, à Maria da Glória por ter sido “mãe de todos nós”, ao Élson por ser uma referência familiar e ao Zilmar por compartilhar o pouco que tinha.

Aos meus colegas do CRAS Nordeste, e especialmente, aos colegas do CRAS Cruzeiro onde tenho vivido a leveza de um trabalho em equipe e a riqueza de um trabalho interdisciplinar na construção políticas públicas.

Aos colegas de trabalho, aos diretores Antônio Augusto, Elaine, Ricardo e Daniele pela confiança a mim atribuída e aos discentes da Escola Municipal Paulo Mendes Campos, onde atuei como PCP e como docente, vivência fundamental na construção deste trabalho.

À Mariana Lélis pelo simbólico tapa na mesa em uma reunião do Conselho Municipal de Assistência Social, mostrando-me as lutas a serem enfrentadas na construção de uma política pública de qualidade.

À Débora David, minha referência profissional, por compartilhar seus saberes e nos inspirar com sua sabedoria e comprometimento com o trabalho.

À minha amada Igreja Batista da Lagoinha, onde a cada dia tenho aprendido a ser mais parecida com Cristo, e especialmente, ao Pastor Rony Carrijo e Sarah Carrijo pela acolhida, escuta e orientação nos momentos em que não dei conta de lidar sozinha com os meus conflitos existenciais.

À Rejane, minha conexão Divina, pelo prazer da companhia desde o início da minha caminhada cristã, pelas orientações, risadas, dilemas e pelas longas conversas que nunca chegam ao fim.

A todos vocês meu afeto, carinho e gratidão.

“[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.” (João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas).

## RESUMO

As mudanças ocorridas com as reformas educacionais na década de 1990, amparadas pelo princípio constitucional da gestão democrática, repercutiram nas formas de gestão e organização do trabalho escolar provocando uma reestruturação do trabalho docente que passa a não restringir somente a sala de aula. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a atuação do professor como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Para atingir os objetivos propostos foi utilizada a abordagem qualitativa, compondo-se de duas etapas. Na primeira etapa, realizou-se um estudo de aprofundamento da temática objetivando a melhor compreensão e delimitação do objeto de estudo. A segunda etapa da pesquisa consistiu na coleta e análise de dados, compondo-se de duas fases: a escolha das escolas e realização de entrevistas com os professores coordenadores pedagógicos (PCP). Foram escolhidas 06 escolas da RME-BH, usando como critério o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do ensino fundamental. Como sujeitos da pesquisa foram considerados 6 coordenadores pedagógicos que atuavam nessas instituições. Os resultados evidenciaram que, diferentemente do tempo em que a coordenação pedagógica era um cargo ocupado por especialistas via concurso público, todos os PCP entrevistados são docentes licenciados em áreas diversas. Observou-se que cinco dos seis PCP entrevistados acessaram a função de PCP mediante a indicação da direção escolar. Percebeu-se uma divisão da função de coordenação pedagógica em PCP pedagógico, PCP de turno e PCP disciplinar. Todos os PCP entrevistados afirmam que precisam assimilar novos conhecimentos para conseguir desempenhar suas atribuições de PCP, sendo a busca deste conhecimento realizada mediante empenho pessoal. Os PCP apontam uma ausência de interesse dos professores em assumir a função de PCP. Notou-se também que os PCP entrevistados não assumiram a formação docente como sendo parte de suas atribuições. Afirmam ter um bom relacionamento com os docentes e com a direção escolar, no entanto, em relação as famílias os PCP apontam visões diferenciadas. Em relação às avaliações externas os PCP apontam pontos de vista diferentes. Cinco dos seis PCP afirmam que as avaliações externas impactam no cotidiano de trabalho e todos eles apontam o excesso de tarefas e a falta de tempo como dificultadores no desempenho das atribuições do PCP. Percebe-se, em vários aspectos, características diferenciadas em relação as instituições que possuem índices alto de IDEB e instituições que possuem baixos índices de IDEB.

**Palavras-chave:** Gestão democrática, Gestão escolar, Coordenação pedagógica, Trabalho docente.

## ABSTRACT

The changes that occurred with the educational reforms of the twentieth century, supported by the constitutional principle of democratic management, had repercussions on the management and organization of school work, causing a restructuring of the teaching work that is no longer restricted to the classroom. This research has as general objective to investigate the performance of the teacher as pedagogical coordinator in the Municipal Education Network of Belo Horizonte. To achieve the proposed objectives, the qualitative approach was used, and the research was organized in two stages. In the first stage, a deepening study of the subject was carried out aiming at the better understanding and delimitation of the object of study. The second stage of the research consisted of analysis and data collection, consisting of two phases: the choice of schools and interviews with the Pedagogical Coordinating Professors (PCP). Six RME-BH schools were chosen, based on the calculation of the Basic Education Development Index (IDEB) in the final years of elementary school, and as subjects of the research were considered 6 pedagogical coordinators who worked in these institutions. As a result, it was observed that, unlike the time when pedagogical coordination was a position occupied by specialists through public tender, all the PCP interviewed are teachers, licensed in different areas. It was observed that five of the six interviewed PCPs accessed the PCP function by indicating the direction of the school. It was noticed a division of the pedagogical coordination function in pedagogical PCP, PCP of shift and disciplinary PCP. All the interviewed PCPs affirm that they need to assimilate new knowledge to be able to fulfill their PCP assignments, being the achievement of this knowledge through a personal search. The PCP points to an absence of interest from teachers in assuming the role of PCP. It was also noted that the interviewed PCPs did not assume teacher training as part of their assignments. They affirm that they have a good relationship with the teachers and with the school management, however in relation to the families the PCP point out different visions. In relation to external evaluations, the PCP points out different points of view. Five of the six PCPs affirm that external evaluations impact daily work, and all point to overwork and lack of time as constraints on the performance of the PCP assignments. In many respects, different characteristics can be seen in relation to institutions that have high BDI indexes and institutions that have low BDI indexes.

**Key words:** Democratic Management, School Management, Pedagogical Coordinating, Educational Work

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Localização das escolas por regional e notas do IDEB.....	71
<b>Tabela 2</b> - Escola 1: Distribuição de PCP por turmas e N° de alunos .....	73
<b>Tabela 3</b> - Escola 2: Distribuição de PCP por turmas e N° de alunos .....	74
<b>Tabela 4</b> - Escola 3: Distribuição de PCP por turmas e N° de alunos .....	78
<b>Tabela 5</b> - Escola 4: Distribuição de PCP por turmas e N° de alunos.....	79
<b>Tabela 6</b> - Escola 5: Distribuição de PCP por turmas e N° de alunos .....	81
<b>Tabela 7</b> - Escola 6: Distribuição de PCP por turmas e N° de alunos.....	83
<b>Tabela 8</b> – Perfil dos PCP: idade, sexo.....	85
<b>Tabela 9</b> – Perfil dos PCP: tempo de atuação, atuação na escola e na rede, turno de trabalho.....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Atribuições da equipe de coordenação pedagógica com base no Documento orientador para construção dos regimentos escolares.....	117
<b>Quadro 2</b> - Atribuições específicas do professor coordenador pedagógico com base no Documento orientador para construção dos regimentos escolares .....	117
<b>Quadro 3</b> - Atribuições da equipe de coordenação pedagógica de acordo a Portaria SMed nº 182/2016.....	118
<b>Quadro 4</b> - Atividades desempenhadas pelos PCP de acordo dados da entrevista .....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ACEPAT</b>	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional de Educação Básica
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BH</b>	Belo Horizonte
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CIA</b>	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CT</b>	Conselho Tutelar
<b>CRAS</b>	Centro de Referência da Assistência Social
<b>CREAS</b>	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
<b>CP</b>	Coordenador Pedagógico
<b>DPIN</b>	Diretoria de Políticas Intersetoriais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FaE</b>	Faculdade de Educação
<b>GEREd</b>	Gerencia Regional de Educação
<b>GESTRADO</b>	Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
<b>GT</b>	Grupo Temático
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NGP</b>	Nova Gestão Pública
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas

<b>PCP</b>	Professor Coordenador Pedagógico
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>RME</b>	Rede Municipal de Educação
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TDEBB</b>	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
<b>UBS</b>	Unidade Básica de Saúde
<b>UEMG</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UMEI</b>	Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990 .....</b>	<b>22</b>
1.1 Sobre o termo gestão democrática .....	22
1.2 A instituição do princípio da gestão democrática .....	24
1.3 Avaliação institucional como mecanismo de controle.....	30
1.3.1- <i>Ranking das escolas Públicas</i> .....	33
1.4 O trabalho docente no contexto das reformas educacionais na década de 1990 .....	37
1.5 Obstáculos para a efetivação da gestão democrática .....	40
<b>2 A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>51</b>
2.1 Da supervisão à coordenação: trajetória da coordenação pedagógica na legislação .....	51
2.2 Inserção do objeto de pesquisa no cenário atual .....	55
2.3 A Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Belo Horizonte .....	59
<b>3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO: INTENSÕES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES .....</b>	<b>70</b>
3.1 Características das escolas pesquisadas .....	71
3.1.1 <i>Escola 1</i> .....	72
3.1.2 <i>A Escola 2</i> .....	74
3.1.3 <i>A Escola 3</i> .....	75
3.1.4 <i>A escola 4</i> .....	78
3.1.5 <i>A escola 5</i> .....	79
3.1.6 <i>A escola 6</i> .....	81
3.2 O perfil dos PCP .....	83
3.2.1 <i>Idade e sexo</i> .....	84
3.2.2 <i>Formas de acesso a função de PCP</i> .....	86
3.2.3 <i>Tempo de atuação dos PCP</i> .....	93
3.2.4 <i>Ser PCP</i> .....	95
3.3 A organização do trabalho .....	105
3.3.1 <i>Divisão do trabalho</i> .....	105

3.3.2 Atividades desempenhadas.....	111
3.3.3 O prescrito e o realizado.....	116
3.3.4 Estratégias e saberes necessários para o desempenho da função de PCP .....	125
3.3.5 O PCP e a formação continuada docente.....	132
3.4 - O PCP como articulador do trabalho coletivo na escola .....	141
3.4.1 A relação com os professores.....	142
3.4.2 A relação com os alunos .....	145
3.4.3 Relação com as famílias.....	159
3.4.4 Relação com a direção escolar .....	168
3.4.5 A vulnerabilidade social e a relação com equipamentos públicos governamentais e não governamentais .....	175
3. 5) O impacto das avaliações externas sobre a atuação do PCP .....	186
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PCP 01.....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PCP 02 .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE F – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO ESCOLA 3 .....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE G – ENTREVISTA COM PCP 04.....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE H – ENTREVISTA PCP 05 .....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE I – ENTREVISTA PCP 06.....</b>	<b>259</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a atuação do professor como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O interesse pelo tema da pesquisa tem origem no meu percurso intelectual como aluna do curso de Pedagogia<sup>1</sup>. A matriz curricular do curso de Pedagogia da FAE/UFMG até o ano de 2009, mantinha a habilitação para o magistério dos anos iniciais do Ensino fundamental, como componente obrigatório para todos os alunos e, após a realização das disciplinas, voltadas para o magistério, os estudantes poderiam escolher entre outras opções, pela formação em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica.

O percurso acadêmico como aluna na formação complementar em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, possibilitou a desconstrução de muitas ideias adquiridas sobre a gestão escolar na vivência como estudante de escola pública das séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, convivendo sempre com a figura do orientador e supervisor escolar. Quando optamos pelo exercício profissional em uma instituição escolar, escolhemos uma das únicas profissões na qual estamos vivenciando-a e adquirindo experiências desde a infância.

O nome da formação complementar Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, escolhida durante a graduação, já evidenciava concepções sobre a forma de condução dessa formação. Conforme dito tantas vezes pelos docentes responsáveis por meu processo de formação na FAE/UFMG, o ato de coordenar pressupõe o estabelecimento de uma relação recíproca entre os envolvidos, é construir “junto com”. Essa concepção da necessidade de buscar uma gestão escolar, construída coletivamente de forma democrática, compunha o repertório de saberes adquiridos durante esse período de formação, conforme descrito por Tardif (2002).

Mediante aprovação em um concurso público para atuar como coordenadora pedagógica em Ribeirão das Neves, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, no ano de 2007, antes mesmo do término da graduação, inicio o meu percurso profissional. O curso de Pedagogia com duração previsto para quatro anos e meio, foi concluído com três anos e meio, uma vez que já havia concluído os créditos necessários para a concretização do curso. Assim, a colação de grau se dá em um dia e a posse no concurso público no dia

---

<sup>1</sup> Graduação realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 2004 a 2007.

seguinte. Literalmente, tornei-me coordenadora pedagógica de um dia para o outro. Como saberes para o exercício da profissão, levava a experiência escolar como aluna, adquirida ao longo da educação básica e os saberes adquiridos ao longo da graduação, incluindo um estágio curricular em Gestão escolar.

Em 2010, após a aprovação em outro concurso público, inicio o meu percurso profissional como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), lecionando a disciplina de Ciências durante um ano. No ano seguinte, fui indicada pela direção e pelos professores para atuar como professora coordenadora pedagógica (PCP), função que ainda exerci até dezembro do ano de 2017. Deixar o exercício da função de PCP foi motivado, dentre outros fatores, pela necessidade de distanciar-me do meu objeto de estudo tão presente em minha vivência acadêmica e profissional.

A trajetória acadêmica e a vivência profissional em dois municípios atuando na coordenação pedagógica, com tantas especificidades geravam questionamentos que angustiavam-me. Enquanto, no município de Ribeirão das Neves a coordenação pedagógica é um cargo<sup>2</sup>, previsto em edital, para o qual se exigia a formação em pedagogia, na RME-BH, a coordenação pedagógica é uma função, exercida por um professor eleito pelos pares ou indicado pelo diretor independentemente da licenciatura escolhida para a formação.

A profunda diferença entre as atribuições descritas como função da coordenação pedagógica nos documentos das Secretarias de Educação, e o que efetivamente era possível realizar, a concepção internalizada sobre a função de um coordenador pedagógico adquirida na formação profissional, gerava um sentimento de frustração e impotência. Ao recorrer à literatura em busca de estudos que discorressem sobre a atuação do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Belo Horizonte, deparei-me com uma grande escassez de trabalhos que tratassem especificamente sobre o tema.

Dessa forma, após 10 anos de atuação profissional na educação básica decidi retornar à universidade e prosseguir meus estudos. Em 2017, ingressei no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a atuação do professor como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e como objetivos

---

<sup>2</sup> De acordo Meireles (2008), o cargo é um lugar na estrutura organizacional da Administração Pública, com denominação própria, atribuições e responsabilidades específicas e remuneração correspondente. Todo cargo contém um conjunto de atribuições, portanto, não há cargo sem função. No entanto, há funções sem um cargo específico. Sendo assim, a coordenação pedagógica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BH) é uma função.

específicos: analisar as mudanças na gestão escolar promovidas pelas políticas públicas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte após a implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN); conhecer as implicações destas políticas no âmbito da coordenação pedagógica; identificar o perfil dos professores coordenadores pedagógicos; compreender os modos de apropriação que os coordenadores fazem das prescrições legais referentes à função de coordenação no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e analisar as concepções que os coordenadores têm acerca da coordenação pedagógica.

Para atingir os objetivos propostos, foi utilizada uma abordagem qualitativa, considerada apropriada para pesquisas na área educacional, uma vez que essa abordagem se preocupa mais com o processo do que com o produto, valorizando a obtenção de dados descritivos. Além de o pesquisador ter como foco o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida (LUDKE; ANDRÉ, 1986), indo ao encontro dos objetivos propostos na pesquisa.

A pesquisa organizou-se em duas etapas. Na primeira foi realizado um estudo de aprofundamento da temática, buscando uma melhor compreensão e delimitação do objeto de estudo<sup>3</sup>. Realizou-se também uma análise documental que teve como fontes as leis, os decretos e as portarias relativas à política educacional de Belo Horizonte, objetivando compreender as diretrizes pedagógicas e a organização da rede, uma vez que tais documentos expressam os modos de organização escolar e do trabalho docente na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMEd-BH).

A segunda etapa da pesquisa consistiu na coleta e análise dos dados obtidos, compondo-se de duas fases: a escolha das escolas e, posteriormente, realização de entrevistas com os PCP das instituições escolhidas. Foram escolhidas 06 escolas da RME-BH, usando como critério o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>4</sup> nos anos finais do ensino fundamental.

---

<sup>3</sup> Para isso, foram realizadas, por meio de pesquisas eletrônicas consultas no âmbito da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi realizado o levantamento de produções referentes às reformas educacionais realizadas no Brasil na década de 1990, com recorte na atuação do coordenador pedagógico na Educação Básica, publicadas entre 2010 e 2017.

<sup>4</sup> O IDEB é um indicador estatístico criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de verificar a qualidade do sistema educacional no Brasil, bem como para monitorar o cumprimento das metas fixadas pelo Termo de Compromisso Todos pela Educação. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi estabelecido mediante o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007 apresentando um conjunto de diretrizes a serem adotadas em regime de colaboração pelos Estados, Distrito Federal e Municípios na gestão de suas redes e escolas e nas práticas pedagógicas. Busca-se uma mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Entre as diretrizes, há orientações para que se promova maior participação de todos, inclusive das famílias, no acompanhamento da educação, e a constituição de um Comitê do Compromisso para que a sociedade possa colaborar e acompanhar os resultados. O referido plano

Mediante consulta realizada ao Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) foram elencadas três escolas com maiores e três escolas com menores IDEB. Os dados mais recentes, disponíveis no momento da pesquisa, referiam-se ao ano de 2015. Como sujeitos da pesquisa foram considerados seis 6 coordenadores pedagógicos que atuam nestas instituições. A escolha dos anos finais, em detrimento dos anos iniciais, foi em função de haver a presença de coordenadores pedagógicos com formação nas diversas licenciaturas, diferentemente dos anos iniciais, cuja predominância é de profissionais formados em Pedagogia. Ressalta-se que o cálculo do IDEB foi tomado apenas como categoria de escolha das escolas, não vinculando a participação dos sujeitos da pesquisa na produção desses resultados.

A técnica de coleta de dados escolhida para a realização do trabalho foi a entrevista semiestruturada. A opção por essa técnica foi motivada pelo fato dela possibilitar uma maior interação entre o pesquisador e o pesquisado, sendo esta interação de extrema importância para a percepção do que os sujeitos realmente pensam, sentem, de forma a relatar seus conflitos e suas estratégias, conforme relatam Ludke e André (1986), sendo portanto coerente com os objetivos propostos nesta pesquisa. De acordo Mazzoti & Gewandszajder, na entrevista “o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte da sua vida cotidiana”. (ALVES MAZOTTI E GEWANDSZNAJDER 1998 p. 268).

Nesse sentido, a interação que possibilita a entrevista é relevante para a percepção do que os coordenadores pensam a respeito do seu próprio trabalho, da interação com outros sujeitos, de modo a expressarem o que realmente sentem, discorrendo sobre seus conflitos e suas estratégias, indo ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa. Dessa forma, foi elaborado um roteiro<sup>5</sup> que serviu como um importante instrumento na condução da entrevista que foi realizada individualmente com cada um dos 05 PCP.

Ressalta-se que uma das 6 escolas pesquisadas, embora tenha aceitado participar da pesquisa, não concordou com a realização da entrevista semiestruturada optando pela

---

integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O documento aponta que a qualidade da educação básica será aferida com base no IDEB, sendo este o indicador objetivo para a verificação de metas fixadas no Termo de adesão ao compromisso. Esse cálculo deverá ser divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar realizado por meio da aplicação da Prova Brasil. A adesão ao compromisso fez-se por meio de adesão voluntária, sendo que esta adesão implicaria na responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação cumprimento a meta de evolução do IDEB.

<sup>5</sup> Disponível no apêndice C.

observação participante. De acordo Minayo (2013), a observação participante é um processo no qual um pesquisador se coloca como observador de uma determinada situação, com o objetivo de realizar uma investigação científica. Nesse processo, o observador tem uma relação direta com os interlocutores no espaço social da pesquisa, participando, na medida do possível, da vida social deles com o objetivo de compreender o contexto da pesquisa.

Para a escolha dos coordenadores inicialmente foi realizado contato telefônico com a direção escolar, no qual solicitava-se a autorização e a verificação do interesse e disponibilidade do PCP em participar da pesquisa, colocando-se como critério que estes sujeitos coordenassem os últimos anos do ensino fundamental. Nos primeiros contatos realizados com algumas escolas, percebi que, apesar da longa atuação como PCP, na RME-BH, desconhecia uma divisão do trabalho da coordenação existente nas instituições escolares. A divisão dos PCP realizada nas escolas baseava-se nas funções a serem desempenhadas por este profissional organizando-se de maneiras diferenciadas em cada instituição. Dessa forma, a coordenação pedagógica é composta pelo professor coordenador de turno, professor coordenador pedagógico, professor coordenador pedagógico disciplinar e coordenador geral. Sendo assim, optou-se pela realização da entrevista com o profissional que exerce a função de professor coordenador pedagógico, excetuando uma das instituições na qual a divisão não contava com o PCP coordenador pedagógico, apenas com os PCP de turno e o coordenador geral.

Finalmente, para sistematização e apresentação da pesquisa, a dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, Mudança na Gestão e Organização Escolar no Contexto das Reformas da Década de 1990, discorre sobre as principais mudanças ocorridas com as reformas educacionais na década de 1990, apontando implicações dessas reformas para gestão e organização do trabalho escolar.

O segundo capítulo, Trajetória da Coordenação Pedagógica, localiza a coordenação pedagógica nas pesquisas acadêmicas, além de traçar um histórico das mudanças ocorridas da supervisão escolar até a coordenação pedagógica, apontando também as especificidades da coordenação pedagógica na RMBH.

O terceiro capítulo, A atuação do Professor Como Coordenador Pedagógico: Intensões, Tensões e contradições, expõe a análise dos dados coletados, discorrendo sobre a caracterização das escolas onde foi realizada a pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990**

Esse capítulo analisa as principais mudanças ocorridas com as reformas educacionais implementadas na década de 1990, do século XX, apontando as implicações dessas reformas para gestão e organização do trabalho escolar. Para isso, foi dividido em cinco seções que discorrem sobre o conceito e a instituição da gestão democrática na escola pública, a avaliação institucional como mecanismo de controle do Estado, o trabalho docente no contexto das reformas e os obstáculos para efetivação da gestão democrática.

#### **1.1 Sobre o termo gestão democrática**

Nos primeiros agrupamentos humanos, o processo educativo era extremamente simples. Dentro do ambiente familiar, os pais ou membros mais velhos, por intermédio da dinâmica da própria vida cotidiana, transmitiam aos filhos e aos membros mais jovens do grupo os saberes já produzidos socialmente. Estes saberes, com o passar do tempo, aumentaram demasiadamente tornando inviável que uma mesma pessoa, ou mesmo uma comunidade inteira, transmitisse-o em sua totalidade. (PARO, 2003).

Segundo Paro (2003), a educação, enquanto saber historicamente acumulado, é fenômeno inerente ao homem. Este saber, socialmente produzido, acompanha-o durante toda sua história e é sempre cumulativo e transmitido às novas gerações por meio de algum processo educativo. Quanto mais o tempo passa, mais conhecimento é produzido e este grande acúmulo de conhecimento impossibilita a sua transmissão às novas gerações de maneira informal e privada, tal como realizada nos primórdios. Sendo assim, parte da educação passa a ser transmitida por meio de instituições escolares responsáveis pela transmissão dos saberes de forma sistemática e organizada.

Com o passar do tempo, a instituição escolar, socialmente produzida, se generaliza para toda a sociedade, tornando-se um direito do cidadão, cabendo ao Estado sua provisão. Embora permeada por muitas contradições, a escola toma uma forma irreversível, segundo Paro:

A escola não pode ser totalmente negada em nossa sociedade, porque a população em geral também a considera necessária e a reclama como obrigação do Estado. Quer em virtude da ideologia dominante, quer apresentando a escola como instrumento de ascensão social, quer em virtude do próprio interesse pessoal de elevação cultural, via educação formal, a frequência à escola é um valor que se generalizou na sociedade capitalista moderna, tornando-se aceito, mais ou menos

intensamente em todas as camadas da população. Diante disso, o Estado não consegue ficar alheio às reivindicações dos vastos setores da população, que passam, assim, a pressioná-lo no sentido de que seja cumprido seu dever de fornecer educação escolar para todos. (PARO, 2003, p. 111).

Conforme afirma Paro (2003), embora permeada de muitas contradições e de diversas expectativas, é impossível negar o valor da instituição escolar na sociedade capitalista. Na visão de Libâneo (2007), a finalidade das instituições escolares é promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos mediante a aprendizagem de saberes e modos de ação, fomentando a transformação dos alunos em cidadãos participativos na sociedade, mesmo diante de uma instituição permeada por concepções pedagógicas diversas. Apesar dessa diversidade de concepções, Paro (2016) ressalta que nenhuma delas nega o fato de que as escolas são instituições sociais que, para cumprirem seus objetivos, precisam ser, de alguma forma, administradas ou geridas, pois é impossível alcançar os objetivos propostos pelas instituições escolares sem uma forma de organização e gestão do trabalho escolar.

Sendo assim, uma das primeiras reflexões postas ao se pesquisar a gestão escolar, é o fato de não haver um consenso sobre os termos utilizados para tratar sobre este tema. Nas primeiras décadas do século XX, as questões relacionadas ao planejamento, à organização, à gestão e ao controle de atividades educacionais estiveram vinculadas ao termo administração escolar. Embora o termo gestão escolar também fosse recorrente, ele ganha mais evidência nos documentos das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, pois concebe o sistema de ensino de forma mais ampla, abrangendo políticas e diretrizes educacionais, a gestão de sistemas de ensino, gestão de escolas e de processos formativos. (PARO, 2016).

Nesse sentido, José Quirino Ribeiro um dos primeiros sistematizadores dos estudos sobre administração escolar no país, valendo-se do livro *Organização e Administração Escolar*, embora tenha optado pela denominação administração escolar, já considerava o termo gestão mais abrangente pelo fato de incorporar aspectos filosóficos e políticos implicados na administração. (Ribeiro, 1938 apud LIBÂNEO, 2007).

Libâneo (2007) relata optar pelo uso da expressão organização e gestão escolar, compreendendo a organização como:

“...unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, para se alcançar os objetivos da instituição e gestão, o processo de tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões”. (LIBÂNEO, 2007, p.3).

Além disso, o autor considera que a expressão organização e gestão escolar incorpora fenômenos identificados por autores como Ribeiro (1952) e Paro (1986), conforme demonstrado abaixo:

Incorporou-se nessa expressão os mesmos fenômenos identificados pelos autores mencionados, em seu sentido mais simples e comum: conjunto das condições, meios e recursos intelectuais, físicos, materiais e financeiros e das formas de administração, coordenação e gestão do trabalho das pessoas, de modo a se atingir os objetivos próprios da escola. (LIBÂNEO, 2007, p. 3)

Portanto, nesta dissertação será utilizada a expressão organização e gestão escolar para se referir à gestão escolar, baseando-se nos conceitos e motivações defendidas por Libâneo (2007) em função das razões citadas anteriormente.

## **1.2 A instituição do princípio da gestão democrática**

Até os anos de 1990, não só o Brasil, mas a maioria dos países latino-americanos não haviam conseguido a universalização da Educação Básica. A Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, apresentou uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres. Evidenciavam a necessidade de universalização da Educação Básica, objetivando a equidade social, apostando na instituição escolar como um locus privilegiado para desenvolvimento desta ação. (OLIVEIRA, 2006).

Em consonância com esta demanda, os países tiveram de pensar estratégias para a expansão da Educação Básica. A visão da educação como o principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social são pressupostos que balizarão estas mudanças tendo dois focos: “a educação dirigida para a formação do trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza.” (OLIVERIA, 2004, p. 1131). A argumentação central destas reformas era proveniente de documentos produzidos pelos Organismos Internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), que deveriam orientar os governos latino-americanos a buscar a transformação produtiva com equidade social, diminuindo a intervenção do Estado (OLIVEIRA, 2006).

Nesse contexto de reformas, foi introduzida no Brasil a Nova Gestão Pública (NGP) que repercutirá não apenas no âmbito educacional, mas em várias esferas de intervenção estatal predominado a busca por uma gestão escolar eficaz, com mecanismos de avaliação e regulação mais eficientes. Nesse sentido, Oliveira (2015) ressalta que a NGP, inspirada no modelo da Grã-Bretanha, foi transposta para a realidade brasileira buscando mudanças de

estratégias na gerência, preconizando a descentralização administrativa. Buscava-se a modernização do Estado tendo como base os Organismos Internacionais que apoiavam tecnicamente e financeiramente os chamados programas focalizados de combate à pobreza, propondo uma maior participação da comunidade local, gerando redução de custos e uma menor intervenção estatal.

Percebe-se que, embora este modelo de gestão tenha como orientação a busca da equidade com redução da pobreza, tais mudanças não foram capazes de romper com a exacerbada racionalidade das políticas educacionais. A centralização nas mãos da União e a execução transferida para os estados e municípios contribuíram para o enfraquecimento da concepção do público, instaurando uma nova relação entre a sociedade civil e Estado. Nota-se a adoção de critérios da economia privada na gestão pública, estabelecendo-se dessa forma, uma nova relação entre o cidadão e a oferta de bens e serviços que passa a ser pautada por uma lógica de mercado, evidenciada pela concorrência de atores públicos com atores privados, pelo uso de uma gestão por resultados e pelo desenvolvimento da avaliação de desempenho (OLIVEIRA, 2015). Este modelo de gestão educacional evidencia-se não apenas no Brasil, mas também em outros países latino-americanos, conforme retratado por Feldfeber e Puigrós:

Modelos que discursivamente proponen la autonomía profesional y la autorregulación, pero que condicionan dicha autonomía a través de medidas basadas en la lógica del mercado: redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer “los mejores” a la profesión de estándares a nivel nacional e internacional (FELDEFEBER, 2009, p.31).

No se trata ya del enfrentamiento tradicional entre educación Pública estatal y educación privada, sino de los efectos de la penetración del mercado en el espacio educativo y la consiguiente mercantilización de la educación. La cuestión no se dirime ya en el plano ideológico solamente, sino como parte de los intereses de un mercado que tiene una potencial clientela cautiva, en el cual el Estado corre el riesgo de convertirse en un oferente más. En los países donde ocurre que aplicando las recetas neoliberales la sociedad perdió el control de su propia educación. (PUIGRÓS, 2010, p. 19).

Neste contexto de mercantilização da educação, que extrapola os limites de nosso país, no qual as instituições educacionais, bem como seus profissionais, passam a ser controlados por mecanismos de avaliação, é instituído o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público. Dessa forma, as instituições escolares da rede pública de ensino do Brasil necessitam de pensar instrumentos que proporcionassem uma maior participação da comunidade, buscando a construção de uma estrutura que enfatize o trabalho coletivo.

É importante ressaltar que, embora as reformas educacionais dos anos de 1990, tenham sido permeadas por essa lógica de mercantilização, muitas dessas mudanças atendiam anseios de movimentos sociais que, tradicionalmente, lutavam por participação na vida política e que faziam duras críticas a estrutura rígida, burocrática e centralizadora da organização e gestão educacional, conforme relatado por Oliveira:

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento a diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação com mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema (Oliveira, 2015, p. 632)

A implementação do princípio da gestão democrática, no Brasil, sendo instituído pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, atendendo a desejos de vários agrupamentos políticos e também a anseios da sociedade institui alguns princípios “democráticos” conforme relatado abaixo:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 VI – gestão democrática do ensino público, na forma de lei.

Tais princípios serão, posteriormente, reproduzidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, que define em seu artigo 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
 I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola;  
 II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nota-se uma busca e valorização da participação da comunidade na gestão escolar. Dessa forma, cabe a instituição escolar organizar-se tendo como base o trabalho coletivo. De acordo Teixeira (2010), o termo comunidade faz referência a um segmento que participa, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola, sendo na maioria dos casos, composta pelo agrupamento de professores, funcionários, pais e alunos.

Esse conjunto de alterações relacionadas com a concepção, a reforma e reestruturação do Estado e da sua administração provocou transformações profundas nos modos de

regulação das políticas educativas. De acordo Oliveira (2006), esta nova constituição consolida estes princípios e também a iniciativa de reformas do Estado, que baseando-se em princípios neoliberais, buscavam a redução da intervenção do Estado na provisão e administração dos serviços educativos. As reformas educacionais implementadas neste período foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares, sem, contudo, aumentar os custos da expansão do atendimento e sem abrir mão do controle central das políticas. Esta análise está em sintonia com as ideias defendidas por Barroso (2005) ao apontar que uma das características das políticas neoliberais é a redução da intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo.

No tocante à Educação básica, de acordo Libâneo (2007), o estabelecimento legal do princípio da gestão democrática traz uma ampliação do acesso às escolas, além de definir mudanças na forma de financiamento e repasse de recursos municipais e estaduais. A gestão escolar passa a ser pautada pela descentralização administrativa, autonomia das escolas e participação da comunidade, definição de conteúdos curriculares básicos, definição de padrões de aprendizagem em nível nacional, uma maior preocupação com a formação de professores e com a criação de um sistema nacional de avaliação de desempenho das escolas e dos sistemas educacionais. De acordo o autor:

Na verdade, o princípio da gestão democrática, expresso em ações como descentralização, autonomia das escolas, racionalização dos recursos financeiros, participação dos integrantes da escola na gestão, participação dos pais, acabou sendo assumido, com diferentes significados e motivações, tanto por setores da esquerda quanto os neoliberais. Para setores expressivos da esquerda, essas ações, a par de significarem um efetivo esforço da sociedade civil em retomar a democracia, significou uma reação extremada às formas de gestão autoritária do regime militar. Em razão dessa marca antiautoritária, difundiu-se como característica absoluta da gestão das escolas o lema da participação. Do lado das iniciativas governamentais, a descentralização e a autonomia acabaram se constituindo uma medida muito mais de redução dos gastos públicos e desobrigação do Estado do que medida propriamente democrática. (LIBÂNEO, 2007, p.13)]

Percebe-se que a ampliação do acesso à escola pública tem se dado em um contexto no qual o Estado se desobriga de suas atribuições, principalmente no que se refere aos gastos públicos. Esta desobrigação vem acompanhada de um maior acesso das classes populares ao ensino público, aumentando, dessa forma, a possibilidade de uma piora nas condições de funcionamento da escola, não em função do acesso das classes populares ao ensino público, mas em função da ausência de investimento na educação. Dessa forma, de acordo Paro (2016), os filhos dos grupos sociais com melhores condições foram, em sua maioria,

transferidos para a rede privada de ensino. Este grupo, que exercia maior pressão sobre o Estado, no sentido de garantir melhores condições na oferta da educação de qualidade, deixa de pressionar, e conseqüentemente, o Estado mostra-se inteiramente desinteressado pela apropriação do saber por parte das camadas pobres e majoritárias da população que passaram a acessar a escola pública fundamental.

Embora o acesso das camadas populares ao ensino básico tenha ampliado, Paro (2016) ressalta que a oferta da educação escolar ainda não foi expandida para todos e, tampouco, falta à educação brasileira apenas melhorar a qualidade do ensino ofertado. Na verdade, o que temos hoje são prédios, denominados escolas, que são locais precariamente equipados e mal conservados, nos quais se amontoam quantidades enormes de crianças e jovens sem as condições mínimas de uma convivência humana saudável. O autor defende que não há escola para todos, pois a escola divide seus alunos em turnos, colocam na mesma classe mais de 40 alunos prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. A estas condições acrescenta-se a má remuneração docente e as precárias condições de trabalho, além do fato de se ter mudado o perfil dos alunos da escola pública, sem mudar a concepção de educação pela escola.

Deste modo, a escola continua acreditando que um ensino de qualidade se faz levando as pessoas a ocuparem postos de trabalho de maior reconhecimento social e levando os jovens a acessar a universidade com base no esforço e capacidade de cada um. A grande questão, segundo o autor, é que diante do fracasso destes objetivos, a escola não tem conseguido traçar outros objetivos em termos de perspectivas para a administração educacional. Demonstrando uma impossibilidade de pensar a administração escolar, entendida neste trabalho como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, uma vez que não há a predeterminação desses fins.

De acordo Libâneo (2007), a melhoria da qualidade de ensino pressupõe a participação das pessoas no planejamento e na organização do sistema de ensino. A descentralização seria uma forma de fomentar o desenvolvimento da autonomia da escola, opondo-se à centralização da gestão escolar, que retira das escolas, dos professores, dos pais, dos especialistas o direito de decidir sobre questões que lhes competem. Assim sendo, conclui-se que a instituição do princípio da gestão democrática no Brasil teve significados e motivações diferentes. Ao mesmo tempo em que a implementação do princípio da gestão democrática implicou em atendimentos de anseios de alguns atores sociais por intermédio de mecanismos como: busca de uma gestão participativa, eleição direta de diretores, criação de conselhos escolares, foco no trabalho coletivo dentre outros aspectos, implicou também na retirada do Estado como

provedor, atribuindo aos profissionais das instituições escolares maiores responsabilidades sem garantir-lhes as condições necessárias.

Nesse sentido, Neto (2010) relata que o Estado, dependendo do contexto social e político, pode assumir características centralizadoras ou descentralizadoras. No caso da descentralização administrativa, em tese, há o favorecimento da democratização das relações sociais uma vez que há uma tendência de ampliação dos espaços de participação dos sujeitos na esfera pública. No campo da educação, a descentralização administrativa está associada a democratização nos processos de gestão educacional em todos os níveis. Uma gestão verdadeiramente democrática pressupõe o fomento de mecanismos que possibilitem efetivamente a participação dos sujeitos na formulação, implementação e na fiscalização das políticas educacionais em nível local. Em relação as medidas centralizadoras, o Estado pode lançar mão destas medidas em função da necessidade de corte de gastos e de aumento da eficiência governamental, funcionando desta forma, não como um elemento estimulador da democratização estatal, mas como uma estratégia eficiente para controlar os gastos públicos.

De acordo Neto (2010) a descentralização no contexto brasileiro, tem se mostrado como uma das formas antidemocráticas de transferência de responsabilidades do Estado sem, no entanto, democratizar os mecanismos de financiamento. O autor chama a atenção para a diferença conceitual entre descentralização e desconcentração. No caso da desconcentração, há delegação de atribuições por parte do Estado, no entanto, há também o estabelecimento de mecanismos que buscam o exercício do controle central mediante a produção de diretrizes e normas, de controle na prestação de contas e da subordinação administrativa das unidades escolares.

Gorostiaga (2010) assim como Neto (2010), afirma que a descentralização é recomendação de organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Estas orientações objetiva aliviar fiscalmente os estados, tornando o sistema mais eficiente, transferindo responsabilidades financeiras às famílias visando a garantia de funcionamento das escolas. O autor ressalta que esse modelo de reestruturação parece combinar medidas centralizadoras, na medida em que há o estabelecimento de sistemas de medição da qualidade, parâmetros curriculares, com medidas descentralizadoras, pois nota-se a promoção da desconcentração administrativa, dando maior autonomia às instituições escolares, além da promoção de mecanismos como o exercício da livre escolha de escola por parte dos pais (BARROSO, 2005 apud GOROSTIAGA, 2010).

De acordo Bruel (2016), há diversas formas de distribuição dos estudantes entre as instituições escolares. A autora citando Van Zantem (2009), relata que na maior parte dos países a escolha da escola é controlada pelo Estado, sendo bastante comum quatro formas: a inexistência total de escolha, a atribuição oficial com possibilidade oficial de troca, o modelo de cotas e a livre escolha. A autora pondera que, no Brasil, não há uma política nacional de distribuição de oportunidades educacionais. A LDB, lei nº 9394/96, que rege a educação prevê regras bastante gerais, discorrendo apenas sobre a garantia do direito dos estudantes a vaga em escola pública e gratuita próxima de sua residência, ficando a critério de cada rede de ensino o detalhamento dos procedimentos para a distribuição de vagas aos estudantes nas escolas públicas, sendo portanto, uma normatização local. Desta maneira, as formas de distribuição de vagas escolares não se verificam no Brasil como regras nacionais, mas como normatização local. Ressalta-se que a garantia de vaga em uma instituição escolar próxima a residência do estudante, conforme disposto na legislação, não implica na obrigatoriedade de matrícula nesta instituição.

Observa-se que o processo de descentralização possibilitou a criação de sistemas estaduais e municipais de ensino com relativa autonomia em relação ao poder central, o que implicou em muitas alterações nas formas de gestão e organização escolar. No entanto, percebe-se que a autonomia dado aos estados e municípios veio acompanhada de outros mecanismos de controle.

### **1.3 Avaliação institucional como mecanismo de controle**

A gestão educacional descentralizada, tal como está colocada nas políticas oficiais, de alguma maneira, está alinhada ao modelo neoliberal (Barroso, 2005; Oliveira, 2006; Libâneo, 2007; Gorostiaga, 2010; Neto, 2010; Lima, 2018). Sendo assim, conforme já ressaltado, ações como a descentralização dos serviços educacionais, a autonomia pedagógica e financeira, a participação dos pais na gestão escolar, o “poder” dado aos diretores e à comunidade seria uma forma de desdobramento do poder central, tem levado à diminuição do papel do Estado, equiparando a responsabilidade do governo e da sociedade civil, tratando-se de estratégias neoliberais de deslocamento de responsabilidade do Estado para a família e os professores.

A Constituição Federal de 1988 estabelece os percentuais mínimos que a União, Distrito Federal, Estados e Municípios devem aplicar na manutenção e desenvolvimento do

ensino. Sendo assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi criado em 1997. A criação deste órgão inaugurou um novo sistema de financiamento da educação no Brasil cujo objetivo era a universalização do ensino fundamental. Os recursos repassados a esse fundo seriam oriundos de diversos impostos, que uma vez arrecadados, seriam distribuídos entre cada Estado e seus respectivos municípios. Os valores repassados deveriam ser proporcionais ao número de alunos matriculados nas redes de Ensino Fundamental. À União caberia complementar os recursos dos Fundos sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, o valor por aluno não alcançasse o mínimo definido nacionalmente (SANTOS, 2010).

Dessa forma, a União ficou desobrigada de aplicar pelo menos a metade de seus gastos constitucionais no Ensino fundamental, sendo o seu papel, a partir de então, articular, coordenar e avaliar o sistema de Educação Básica, além de exercer a função supletiva e redistributiva, mediante assistência técnica e financeira. Sendo assim, a descentralização e a autonomia dos sistemas educativos, incluindo a estratégia da municipalização, é uma forma de expandir o atendimento em Educação Básica em um contexto de restrição fiscal. Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, diferentemente do anterior, não se restringia apenas ao Ensino Fundamental, mas abrangia todas as modalidades e etapas da Educação Básica: Educação infantil, Ensino fundamental, Ensino médio, Educação de jovens e adultos, Educação especial, ensino profissionalizante, educação indígena (SANTOS, 2010).

De acordo com Oliveira (2006), essa nova regulação educacional transformou a escola no núcleo do planejamento e da gestão, mas valeu-se de conceitos como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, baseando-se em um modelo de gestão que combina formas de planejamento e controle central na formulação de políticas utilizando para isso instrumentos como a avaliação institucional. Nesse sentido, Libâneo (2007) acrescenta que a autonomia concedida nesta nova regulação estatal, baseia-se em modelos de gerenciamento empresarial, nos quais os processos de tomada de decisão, realizados por meio de órgãos escolares como os conselhos, os colegiados escolares, a participação dos pais e professores são, na verdade, controlados por mecanismos de avaliação de produtividade da escola tendo como base critérios de eficiência.

Dessa forma, percebe-se que a descentralização que possibilitou o acesso dos sujeitos escolares na organização e gestão escolar veio acompanhada por diversos mecanismos de controle, incluindo os sistemas de avaliação. A instituição de avaliações internas e externas, a

nível nacional e, até mesmo internacional, a premiação por produtividade já instituída em alguns, responsabiliza a instituição, e conseqüentemente, o professor pelo sucesso e/ou fracasso escolar dos discentes, sem levar em consideração o contexto de cada instituição escolar com suas especificidades. De acordo com Paro (2016), essa lógica é bastante perversa, uma vez que alguns sujeitos são culpabilizados pela ineficiência da escola, sem levar em consideração o contexto maior em que esses resultados são produzidos.

Na visão de Libâneo (2017), esse modelo de gerenciamento das instituições escolares pressupõe que a melhoria da aprendizagem dos alunos depende de uma escola que seja bem organizada, que apresente os conteúdos e métodos com racionalidade, que os sujeitos escolares tenham clareza do seu papel, que apresentem boas condições de funcionamento tendo recursos materiais, área física, equipamentos, informatização, etc. De acordo com este autor, foi pensando nessa lógica que, em muitas escolas brasileiras, por meio de recurso do Banco Mundial foi implantado o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE).

Criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, o PDE é um plano que buscava uma organicidade no sistema de educação nacional, integrando um conjunto de programas que envolviam as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira. Nessa organização, caberia à União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, com as famílias e a comunidade em geral, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, a responsabilização pela melhoria da qualidade da educação básica, pressupondo, portanto, a necessária participação de gestores, educadores e comunidade escolar em geral.

O PDE, de acordo com Saviani (2007), foi estruturado por dois pilares: o técnico e o financeiro. Do ponto de vista técnico, o PDE se apoia em dados estatísticos oriundos das redes escolares de Educação Básica, coletados a partir de instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos expressos nas provas aplicadas regularmente sob a coordenação do INEP. A partir destes instrumentos de avaliação foi criado o IDEB um recurso técnico para monitorar a implementação do PDE, a definição e a redefinição de metas até o ano de 2022. Do ponto de vista financeiro, os recursos do PDE são oriundos do FUNDEB. Saviani (2007) ressalta que este Fundo representa um ganho na gestão educacional, no entanto, mesmo se os recursos nele alocados, forem corretamente aplicados e geridos, não conseguirão alterar o contexto atual. O autor aponta que uma boa gestão do Fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições precárias tais como as atuais, isto é, com professores em regime de hora aula, com classes

numerosas e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram no Estado e no país.

De acordo Fernandes (2010) apud Lima (2010):

O IDEB foi criado para ser um instrumento para o acompanhamento da qualidade da educação, composto por metas quantificáveis amplamente divulgadas pelo país, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos podem ser cobrados. (Fernandes 2010, p. 4 apud Lima 2010, p. 1)

De acordo Lima (2010), o IDEB foi criado no âmbito PDE, com o intuito de averiguar se as instituições de ensino estão alcançando as metas individuais destinadas a cada rede de ensino propostas pelo Termo de Compromisso Todos pela Educação. Nesse sentido, Marchetti (2009) apud Lima (2010) relata que:

Para o MEC, mais do que um indicador estatístico, o IDEB nasceu como um condutor de políticas públicas com vistas melhoria da qualidade da Educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios". (MARCHETTI 2009, p. 16 apud LIMA 2010, p.2)

As metas projetadas são diferenciadas para cada unidade, rede e escola. Até 2022, espera-se atingir a meta de 6,0 se refere ao mesmo patamar educacional da média dos países participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

### **1.3.1- Ranking das escolas Públicas**

A instituição de metas a se cumprir, a elaboração de *ranking* das escolas públicas tendo como base os resultados do IDEB vêm sendo objeto de muitas discussões, contribuindo para a disseminação de uma visão bastante negativa das avaliações escolares, sendo necessário resgatar o objetivo das avaliações no ambiente escolar. Questionar a forma como as instituições de ensino têm sido avaliadas e categorizadas, não significa negar a necessidade de uma avaliação que seja formativa. Nesse sentido, Paro (2016) defende a necessidade de se discutir padrões mínimos de qualidade para a escola pública, aponta ainda a necessidade de implementação de um efetivo processo de avaliação nas instituições escolares. O autor discorda do controle essencialmente burocrático exercido pelos órgãos superiores dos sistemas de ensino, apontando a inutilidade desses instrumentos de avaliação na promoção da qualidade da educação escolar já evidenciada há várias décadas. Sendo assim, defende uma avaliação de resultados que possibilite informações constantes sobre o andamento do processo

de modo a redimensionar metas, providenciar os recursos necessários em busca da superação do fracasso escolar. Para o autor a educação pública carece de uma avaliação qualificada, sendo presente e bastante recorrente apenas a avaliação que objetiva mensurar o rendimento dos alunos. Ao ser utilizada desta forma, nega-se a avaliação, pois torna-a um mecanismo de punição, que culpa o aluno pelo fracasso do ensino, em detrimento de um processo de avaliação do trabalho escolar, reconhecendo que muitas vezes ele tem sido ineficiente.

A existência de mecanismos que permitam aferir em que medida estão sendo alcançados os objetivos propostos para a gestão e organização escolar de cada instituição é fundamental, sendo necessário a criação de mecanismos institucionais que avaliem, não apenas o desempenho do aluno, mas todo o processo escolar. Faz-se necessário também a compreensão da real apropriação do saber do educando, que difere da mensuração da capacidade do aluno tirar notas ou responder provas e testes. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade dos pais e dos estudantes serem sujeitos nesse processo de avaliação, pois eles compõem a escola e seus interesses devem ser levados em conta na identificação dos problemas e no levantamento de soluções (PARO, 2016).

Paro (2016) caracteriza as avaliações externas como irracionais e sem sentido comparando-as com os testes dos concursos vestibulares. O autor julga ser necessário avaliar a escola em seu conjunto, considerando a avaliação como elemento imprescindível no processo de realização de objetivos que devem orientar as ações de cada instituição escolar. O autor defende ainda que a avaliação deve ser um processo permanente, de modo a permear todas as atividades e procedimentos no interior da escola. Isso inclui a qualidade, adequação e o desempenho de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, não apenas o aluno.

Em relação aos processos de avaliação escolar, Esteban (2008) afirma que a escola é constituída por uma pluralidade de projetos e processos que contrastam com a busca de homogeneização que tem embasado os sistemas nacionais de avaliação educacional. Sendo assim, muitas vezes as propostas diferentes nas instituições escolares são traduzidas como resultados insatisfatórios avaliados com base em uma leitura simplificada do fracasso escolar. A autora defende que os exames nacionais<sup>6</sup> são parte de um processo que aponta no qual “a democratização da escola pública não se desarticula da produção da subalternidade de modo

---

<sup>6</sup> Compõem os exames nacionais a Prova Brasil, avaliação aplicada aos alunos de escolas públicas regularmente matriculados no 5º e 9º ano do Ensino fundamental, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o objetivo de avaliar os sistemas de ensino.

que as práticas educacionais se integram aos processos de colonialidade do saber, do fazer e do ser” (ESTEBAN, 2008, p. 2).

De acordo Esteban (2008), as avaliações externas adotam parâmetros únicos produzindo resultados desiguais. A autora recorre a Gimeno Sacristàn (1982) para ressaltar as numerosas críticas existentes em relação à avaliação quantitativa que, adotando objetivos unificados, demarcam as habilidades, informações e competências que devem ser adquiridas por todos. Os parâmetros adotados por essas avaliações, considerados neutros, legitimam à classificação dos sujeitos de forma arbitrária. Sendo assim:

O quê e o como se ensina e se aprende, a construção de escalas e o estabelecimento de hierarquias são definições sociais. Expressam consolidação de uma visão utilitarista do ensino, tradução pedagógica da perspectiva social eficientista. Esta visão conduz a lógica do exame, predominante na organização dos processos de avaliação dentro de uma dinâmica caracterizada pelo individualismo, competição, ênfase no desempenho e busca de produção de homogeneidade de processos e resultados (Díaz Barriga; 2006). O exame é uma atividade simultaneamente escolar e social, se vincula a estrutura de poder articulada pelos processos de dominação. (ESTEBAN, 2008, P.2)

Para a autora, ao se exigir da escola eficiência, estimula-se a competição produzindo muitas vezes uma justificativa para a exclusão de grupos, de conhecimentos e dos sujeitos. Dessa forma, “eficiência, êxito ocultam os múltiplos trajetos por meio dos quais as práticas pedagógicas se organizam como processo de subalternização” (ESTEBAN, 2008. P. 3). Os exames nacionais de larga escala criam lugares de menor valor para a aprendizagem e o desenvolvimento de muitas crianças “abandonadas”, buscando a homogeneização cultural negando as diferenças.

Esteban (2008) considera o fracasso como fruto da incapacidade social de produzir dinâmicas de escolarização que favoreça a uma parcela expressiva dos estudantes, havendo uma enorme concentração dos baixos desempenhos nos grupos subalternizados. A autora chama atenção para o fato desse sistema de exames não traduzir na qualidade pretendida. A análise dos resultados das avaliações entre os anos de 1995 a 2003, evidencia um crescimento do resultado insatisfatório, situação que ainda prevalece nas avaliações atuais. Ressalta-se que a instauração pura e simples de um sistema de avaliação não é capaz de provocar a redução nas desigualdades sociais. Além disso, a descrição da insuficiência apresentada nos resultados não oferece informações relevantes sobre os conhecimentos que os estudantes possuem, sendo que, comumente, são caracterizados como fracassados. De acordo a autora, ao iluminar o que os discentes não sabem, estes exames contribuem para o silenciamento dos saberes produzidos por eles:

Embora os dados reflitam os resultados dos exames a que os estudantes foram submetidos, o centro do discurso enunciado é a escola; notadamente a escola pública que, na perspectiva hegemônica, perde qualidade ao receber sujeitos, conhecimentos e conflitos oriundos de cotidianos postos nas margens sociais. A escola sem qualidade e os estudantes sem história, sem contexto e sem valor se complementam nos processos de subalternização dos conhecimentos das classes populares e de negação de processos favoráveis à ampliação de seus conhecimentos. O cotidiano escolar submerge na marca do fracasso que retira do debate e da reflexão os conflitos, dilemas, projetos, alternativas postas em marcha nas diferentes interações vividas nas escolas em sua pluralidade. (ESTEBAN, 2008, p. 5)

Em um contexto de gestão educacional no qual o Estado vem paulatinamente se desresponsabilizando de muitas de suas atribuições, adotando medidas concedendo maior autonomia pedagógica e financeira às instituições escolares é importante refletir sobre os impactos de tais decisões para o exercício da função docente. Dessa forma, é atribuição dos sujeitos escolares realizar a gestão escolar dentro de uma perspectiva democrática. Ressalta-se que, além destes impactos causados em função do processo de desconcentração administrativa, de acordo Esteban (2008) a realização dos processos avaliativos tem atuado no sentido de comprometer a escola com o desempenho, a competitividade e a eficiência, dificultando a superação de uma relação de ensino e aprendizagem baseada na transmissão, recepção e armazenamento de informação, ocasionando impactos também no desempenho da função docente.

Por outro lado, Libâneo (2007) argumenta que a crítica generalizada ao autoritarismo e à centralização, movida por intelectuais e pelas organizações sindicais, apesar de sua legitimidade, instalou um clima de insegurança e ineficiência, assustando os dirigentes, que passaram a temer a crítica pelo fato de, tecnicamente, administrarem bem suas escolas levando a um desequilíbrio entre o lado político e o lado técnico das práticas de gestão. Neste sentido, Libâneo (2007) destaca que:

Autonomia e participação, relações democráticas menos formais e autoritárias entre as pessoas, não poderiam servir para deixar as escolas ao abandono, funcionando às cegas. Se politicamente a gestão participativa institui um modo de ação democrático e põe os sujeitos participando das decisões que afetam sua vida, tecnicamente põe-se a exigência democrática de a escola funcionar bem para atingir seus objetivos, o que implica a necessidade de planejar, de administrar recursos, de coordenar o trabalho das pessoas, de fazer o acompanhamento e a avaliação sistemática do trabalho, ou seja, o específico da organização e gestão. (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

Dessa forma, os principais desafios de diretores, coordenadores pedagógicos e professores são: conciliar necessidades individuais e sociais, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana, além de preocupar-se com as relações humanas

e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir, estabelecer formas participativas e de eficiências nos procedimentos administrativos. O autor defende a necessidade de meios gerenciais e técnicos para que a escola cumpra seus objetivos, argumentando que uma escola comprometida com a transformação social deve basear-se em princípios, métodos e técnicas adequadas e instrumentos que assegurem a utilização racional de recursos materiais e conceituais, com a garantia da coordenação do esforço humano coletivo por meio da participação coletiva. Nesse sentido, percebe-se que o contexto de mudanças nas formas de gestão e organização escolar, ocasionaram impactos inegáveis ao desenvolvimento das atividades dos sujeitos escolares, seja atuando como diretores, coordenadores e como docentes (LIBÂNEO, 2007).

#### 1.4 O trabalho docente<sup>7</sup> no contexto das reformas educacionais na década de 1990

De acordo Libâneo (2007) e Oliveira (2006) o processo de reestruturação das políticas educacionais trouxeram novas demandas à educação escolar alterando também o exercício da função docente, incumbindo-os de novas atribuições conforme ressalta o artigo 13 da LDB:

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

---

<sup>7</sup> O trabalho docente é uma categoria que abarca os sujeitos que atuam nos processos educativos nas escolas e em outras instituições de educação, nos mais diversos cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades. Dessa forma, pode-se considerar sujeitos docentes: professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, dentre outros. O trabalho docente extrapola o espaço da sala de aula, pois compreende a atenção e o cuidado e outras atividades inerentes a educação. Dessa forma, o que define o trabalho docente é o seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para (OLIVEIRA, 2010).

Nota-se que as atribuições dos docentes extrapolam o ambiente da sala de aula, levando-os a assumir funções antes destinadas à gestão da escola, cabendo aos docentes: participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; participar nos períodos dedicados ao planejamento, colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, participar da escolha direta para diretores, fazer representação junto aos conselhos escolares, elaborar projetos, a discutir coletivamente sobre o currículo e a avaliação, dentre outras atribuições. Estas mudanças impuseram novas incumbências aos docentes, que mediante a implementação dos sistemas de avaliação com mensuração sistemática dos resultados dos alunos, passaram a ter maiores responsabilidades sobre o sucesso ou fracasso dos discentes. Evidencia-se que cresce a autonomia dos sujeitos, mas também os mecanismos de controle sobre eles (OLIVEIRA, 2006).

Essas mudanças resultaram em uma intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação, e conseqüentemente tem gerado maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores. Sendo assim, ressalta-se que, sem observar as adequações necessárias, estas mudanças contribuem para um processo de precarização do trabalho docente. Duarte (2010) relata que essa intensificação tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores como Apple (1989), Hargreaves (1995), Oliveira (2005; 2008), Garcia e Anadon (2009), dentre outros. Duarte (2010) citando Dal Rosso (2008) expõe que intensificação significa trabalhar mais. Pressupõe um gasto maior de energia para dar conta de uma carga adicional de trabalho ou para dar conta de um trabalho mais complexo. Este esforço gera um maior desgaste, efeitos nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional.

Para Oliveira (2006), na América Latina, a intensificação do trabalho docente assume características específicas possuindo três dimensões: a primeira ocorre na própria jornada de trabalho, na qual os docentes assumem novas funções e responsabilidades, cabendo aos mesmos dominar novos saberes e buscar novas competências para o exercício da sua função; o segundo ponto seria a ampliação da jornada de trabalho em função da necessidade de complementação do salário pois, os docentes assumem mais de um emprego; o terceiro ponto se refere a extensão de jornada dentro do próprio estabelecimento de ensino, ora com aumento da carga horária sem remuneração, ora levando trabalho extraclasse.

Duarte (2010) citando Hargreaves (1995), informa que a impossibilidade de responder a todas as questões que emergiram e que tem emergido com essas mudanças estruturais tem gerado sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento nos profissionais

envolvidos. Para Oliveira (2006) esse processo de intensificação, sem as adequações necessárias, aponta para um processo de precarização do trabalho docente.

Marin (2010) relata que o termo precarização nem sempre foi associado ao docente. Após alguns estudos foi categorizado em dois blocos de compreensão da expressão completa. O primeiro bloco reflete a características da precarização do trabalho docente: flexibilização, intensificação, desprofissionalização, sobrecarga, cobranças, fragilização, desvalorização, condições de trabalho e de pesquisa, perda de autonomia, novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários, ausência de apoio à qualificação, e ainda algumas especificações da esfera pedagógica tais como: valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico, ação docente pouco sólida em termos de conhecimento e o envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. No outro bloco, estariam as consequências das características: desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, resistência, adoecimento, isolamento, sentimento e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores, desorganização dos trabalhadores, perda de controle sobre o próprio trabalho e o constrangimento.

Percebe que o termo desprofissionalização aparece como uma característica da precarização. Para Oliveira (2004, p. 1136) “uma maior compreensão dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente, não pode ignorar as teses de desprofissionalização e proletarização”. De acordo a autora, para entender o conceito de desprofissionalização é necessário ter claro o que seria o seu contrário: a profissionalização. Para isso, recorre a Rodrigues (2002) que define profissionalização como: “ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre a área de atividade e de formação e conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis” (OLIVEIRA, 2004, p. 1136). Contrariamente, na educação, profissionais formados em outras áreas são autorizados a lecionar.

Em relação ao conceito de desprofissionalização, Jedlicki (2010) relata que se trata do processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão docente, expressa por algumas características tais como: diminuição da qualidade na formação, perda de direitos, estandardização do trabalho e exclusão dos professores no processo de construção da política pública.

Nota-se que os professores aparecem como um dos principais responsáveis pelas mudanças no contexto das reformas educacionais. A estes profissionais foram atribuídas maiores responsabilidades em relação ao desempenho dos alunos, da escola e do sistema, exigindo muitas vezes, o uso de conhecimentos que extrapolam os conhecimentos adquiridos na formação. Exige-se o conhecimento de organização e gestão escolar, bem como da política

pública educacional de forma mais ampla. Sendo assim, é comum aos docentes o exercício do papel de assistente social, enfermeiro, psicólogo etc.

De acordo Oliveira (2006) as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corroborando a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização do trabalho escolar, exigindo por isso novos perfis do trabalhador docente. Novas práticas, como a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, são exigências que são tomadas como novidade ou inovação, muitas vezes vistas como algo natural e imprescindível aos trabalhadores, dentro de um contexto de falta de condições adequadas para que essas demandas sejam atendidas, gerando assim uma sensação de insegurança.

### **1.5 Obstáculos para a efetivação da gestão democrática**

Decorridos 20 anos da implementação do princípio da gestão democrática, promulgada na Constituição de 1998, o mais alto grau legislativo, faz-se necessário refletirmos sobre os reflexos da implementação deste princípio nas escolas. Entender de fato as limitações, os avanços das instituições escolares, bem como dos sujeitos envolvidos, impedem-nos de fazer julgamentos precipitados. Para Lima (2018), uma das questões cruciais a ser pesquisada concretamente nas escolas seria saber “quão democrática é, e está sendo, a legalmente instituída e discursivamente onipresente gestão democrática da escola” (Lima, 2018, p. 24). Para esse autor, esta pergunta:

Não é apenas justificada pela necessidade de estudar empiricamente, do ponto de vista político e sociológico, as práticas de gestão democrática em curso nas escolas e os seus diferentes modos de apropriação e recontextualização em contextos de ação concreta. Também do ponto de vista intrinsecamente democrático a questão incontornável, sabendo-se que a democracia na escola é também uma questão de grau, dependente de estruturas, regras, processos e práticas efetivas de eleição colegiada e participação na tomada das relações com as autoridades e outras instituições, capacidade de dialogar, argumentar, ter voz etc. Não há como se sabe desde Rousseau e de outros atores clássicos, outro processo de ensinar e aprender a democracia e de conseguir interessar cada um de nós pelos assuntos relativos ao governo da coisa pública que não seja através do exercício da democracia e da participação, da cidadania ativa (LIMA, 2018, p. 25).

Lima (2018) ressalta quão tem sido difícil a implementação de uma vivência democrática nas escolas públicas. O autor pondera a importância dessa regulamentação legal como resultado de uma democratização que afastou regimes autoritários, no entanto, expõe

que apesar da consagração, os referenciais democráticos têm sido insuficientes para se garantir a concretização da gestão democrática em cada escola em função da existência de algumas dificuldades. A primeira delas seria a dificuldade de democratizar a gestão em um país de organização tradicionalmente resistente à democracia, tal como o Brasil, que convive com resquícios de vivência de ditaduras que marcaram profundamente a identidade do país. Outro ponto levantado pelo autor é que, apesar da grande relevância da democratização dos regimes políticos e da aprovação de importante legislação, cuja base é a participação dos cidadãos enquanto uma condição necessária, isso por si só não é suficiente para garantir uma efetiva gestão democrática. Outro fator dificultador seriam as circunstâncias históricas e políticas. O rompimento com práticas autoritárias demanda tempo, processo, principalmente em um contexto marcado por políticas educacionais inspiradas em princípios neoliberais que se baseiam em práticas de gestão gerencialista e tecnocrática, claramente adversas ao princípio da gestão democrática.

Lima (2018) defende que uma cultura democrática não se obtém rapidamente e nunca por intermédio de práticas oligárquicas, patrimonialistas ou tecnocráticas. Na instituição escolar, as atividades de gestão não foram historicamente construídas a partir de objetivos democráticos, contrariamente, tal construção é bastante recente, sendo impulsionada no momento em que a educação foi considerada um direito humano fundamental, cabendo à escola proporcionar educação para todos e formar cidadãos democráticos, esclarecidos, críticos e preparados para o exercício de práticas democráticas. Esta construção, não democrática, das atividades de gestão explica as contradições vivenciadas na implementação de uma gestão democrática que seja verdadeiramente efetiva:

O modelo organizacional adotado na escola moderna, as suas estruturas e regras mais características, os seus processos de gestão, revelaram-se muito influenciados pelas organizações militares, religiosas e industriais, seja em termo de racionalização, formalização e hierarquização, seja também em termos de processos de produção em grande escala. O currículo foi socialmente hierarquizado e fragmentando, os tempos e espaços foram racionalizados e controlados, os corpos e as mentes de discentes e docentes disciplinados. A organização das escolas modernas e a sua gestão foram objeto de um processo de institucionalização, de longa duração, que se revelou bastante próximo das organizações produtivas do capitalismo e das teorias da gestão empresarial, sendo visíveis as influências historicamente exercidas pelo taylorismo e pelo fayolismo, por exemplo, nas teorias e nas práticas da gestão escolar, tal como continua a suceder com as mais recentes teorias da gestão da qualidade total, do *“just in time”*, da direção por incentivos e das lideranças empreendedoras, a título de exemplo (LIMA, 2018, p. 21).

Dessa forma, (re)construir culturalmente a instituição escolar de modo a se criar uma identidade democrática demanda tempo e a desconstrução de ideias já preconcebidas. O autor

ressalta sua preocupação em relação aos riscos de que a participação dos sujeitos na gestão democrática se dê de forma ritualizada, de modo que a participação dos atores seja meramente figurativa, tornando-se uma prática sem sentido, uma vez que a participação democrática destes sujeitos se reduz a mínimos de uma autonomia presente apenas no discurso, na qual a ação docente e discente são subordinadas à autoridades políticas nacionais ou locais. Dessa forma, a atuação docente tem sido deslegitimada, causando a alienação dos profissionais docentes que cada vez mais são controlados por programas e metas, de regimes de avaliação, de programações, plataformas informáticas, perdendo cada vez mais a capacidade de decidir sobre as questões educativas relevantes que os envolvem. Lima (2018) recorre ao termo participacionismo de Maurício Tragtenberg (1989) para exemplificar esse contexto de vazio de decisões relevantes “situação em que uma gestão democrática da escola em pouco se distinguiria, do ponto de vista substantivo, de uma gestão tecnocrática ou autocrática” (LIMA, 2018, p.25).

Dessa forma, em um contexto em que diversos autores apontam a intensificação do trabalho docente, chegando a um contexto de precarização conforme ressaltado por Oliveria (2004, 2006), Duarte (2010) e Marin (2010), faz-se necessário refletir sobre esse apontamento de alienação docente ao se tratar da participação democrática. Estes docentes abrem mão dessa participação ativa e propositiva ou a não consolidação da prática de gestão democrática interfere nessa participação? Para além de uma leitura superficial de um desejo de não participação, é importante refletir sobre o quão complexo e trabalhoso é o exercício da democracia dentro de um contexto de atuação docente, no qual este profissional trabalha vários turnos, em várias escolas sendo incumbidos de muitas funções que extrapolam o ambiente da sala de aula.

Ressalta-se que pensar a participação democrática na escola pública implica pensar não apenas no público docente e discente, diretores, supervisores, coordenadores, implica também pensar na comunidade escolar como um todo. Se de um lado, docentes, discentes e diretores são controladas por instâncias superiores, sendo muitas vezes impedidos de exercer uma participação efetiva, por outro lado, estes sujeitos também negligenciam este direito à participação conquistado pela comunidade escolar. Nesse sentido, Paro (2016) nos alerta que muitos educadores escolares “a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, assimilam o discurso da necessidade de participação dos pais, mas não exercitam a prática democrática correspondente” (PARO, 2016, p.24).

Sendo assim, esta pesquisa tem como entendimento que a coordenação pedagógica é parte indissociável do conjunto de práticas que compõe a gestão escolar, podendo ser definida como a coordenação do esforço humano coletivo para atingir os fins educacionais. E para que a gestão da escola seja realmente democrática, é imprescindível a participação de todos os sujeitos, destacando-se educadores, alunos, funcionários, professor e pais. Segundo Paro:

A gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. (PARO, 2016, p. 22)

Portanto, a gestão democrática pressupõe, necessariamente, a participação dos pais e comunidade em geral. No entanto, não se trata de qualquer tipo de participação, pois uma participação verdadeiramente democrática exige muito mais que a participação na execução das decisões já elaboradas por alguns sujeitos, conforme se vê comumente, mais implica sobretudo na participação na tomada de decisões (PARO, 2016).

De acordo esse autor, alguns condicionamentos ideológicos têm dificultado a participação dos pais nesse processo de construção da gestão escolar democrática. O autor define condicionamentos ideológicos como concepções e crenças que norteiam a prática nos relacionamentos interpessoais, sendo arraigadas na identidade de cada sujeito. Para o autor, se a participação da comunidade é desejada na escola, o modo de pensar e agir das pessoas facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários.

Normalmente, os pais/responsáveis pelos alunos, são vistos como pessoas que padecem das mais diversas carências: econômica, social, cultural, afetiva, apresentando baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola, além de apresentarem uma postura agressiva com os profissionais da instituição escolar. Da mesma forma, os alunos são apontados como carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural). São vistos, em sua maioria, como agressivos, desinteressados e bagunceiro. Não apenas os alunos, mas os próprios pais não teriam interesse pela educação dos filhos. Na visão de muitos profissionais, a preocupação da família dos alunos das camadas mais baixas se esgotam na garantia de vaga, não havendo preocupação com a qualidade do ensino, muito menos com a questão da gestão escolar. (PARO, 2016).

Dessa forma, a concepção que estes sujeitos escolares têm em relação à família refletirá no tratamento dispensado aos pais. Segundo o autor, a visão que os profissionais da

educação: diretores, coordenadores, professores têm em relação a comunidade escolar costuma é bastante depreciativa, gerando muitas vezes uma postura de paternalismo ou de imposição pura e simples dos profissionais para com os pais. Esta postura expressa que, de certa forma, os pais precisam ser tutelados pois, em função de sua condição socioeconômica e cultural, faltam-lhes algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Tal visão seria também reproduzida no cotidiano da sala de aula na relação professor aluno. Dessa forma, muitos usuários sentem-se diminuídos, afastando-se da escola impossibilitando uma participação efetiva.

Nas escolas públicas, principalmente aquelas que atendem os filhos das camadas mais pobres da população, uma vez percebendo a incapacidade de gerir uma escola de forma alcançar seu objetivo primordial, é recorrente uma postura que põe a criança não como sujeito de aprendizagem, mas como um obstáculo para que a educação se realize. Dessa forma, é lançada sobre os mesmos a responsabilidade pelo fracasso do ensino, alegando que esses são bagunceiros, desinteressados, incapacitados cognitivamente, sendo que, até os próprios pais não conseguem aturá-los. Além desse fator de impossibilidade de dar conta de educar os próprios filhos, a comunidade é vista muitas vezes como uma comunidade que não participa, simplesmente porque não tem interesse em participar. O autor ressalta a incoerência desta afirmação pois, uma das principais atribuições da escola moderna, deveria ser justamente utilizar todo o progresso da teoria didático-pedagógica para desenvolver no educando o desejo de aprender. Assim sendo, muitas vezes a própria instituição escolar não possibilita às condições para participação da comunidade escolar.

Na visão de Paro (2016), alguns fatores devem ser levados em consideração quando se pensa a não participação dos pais no ambiente escolar. O primeiro deles seria o fato da sociedade ter sido sempre permeada pelo autoritarismo, dessa forma, é bastante provável que as pessoas tenham dificuldades para ocupar os espaços mediante uma participação ativa. Outro fator considerado é que, em geral, as famílias das camadas populares, sentem-se constrangidas ao relacionar com pessoas de escolaridade, nível econômico e status social superiores aos seus. O terceiro fator citado é o receio de represálias realizadas pelos profissionais da escola aos discentes, nesse caso, não só em relação às famílias das camadas mais populares.

A superação dos condicionantes do autoritarismo nas escolas depende de um esforço coletivo de todos os envolvidos nesse processo: direção, professores, alunos, pais e demais funcionários. Deve-se também, concomitante, superar os condicionantes de autoritarismos presentes na instituição escolar. Para o autor em função de características específicas da

relação humana, a educação só pode ocorrer mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, sem dominação de um sobre o outro, de modo a garantir a condição de sujeito tanto ao educador quanto ao educando. (PARO, 2016).

Seja em relação aos gestores escolares, aos docentes, aos discentes e à comunidade escolar em geral percebe-se que a autonomia que lhes foi conferida legalmente não tem possibilitado decidirem efetivamente sobre suas questões. De acordo Paro (2016), uma verdadeira autonomia é precedida de ações concretas de modo a possibilitar que a escola alcance seus objetivos educacionais pensados em articulação com o interesse das camadas trabalhadoras.

Nesse sentido, Libâneo (2007) chama atenção para o fato de que a gestão democrática tem sido mal entendida e, conseqüentemente, mal aplicada. Trata-se de um grande equívoco a percepção da gestão democrática apenas como sinônimo de participação por meio da representação da comunidade e da gestão de recursos financeiros, de ações como execução do Projeto Pedagógico, participação de professores, pais e de um sistema de conselhos escolares, os quais muitas vezes são instituições meramente burocráticas. Na visão do autor a gestão democrática é muito mais que isto, trata-se de um “conjunto dos meios e condições de caráter intelectual, material, gerencial, financeiro de assegurar o processo de ensino aprendizagem” (Libâneo, 2007, p. 13).

Assim sendo, uma instituição verdadeiramente democrática pressupõe a existência de interações sociais que possibilitem a todos os alunos chances iguais de escolarização formal, de um desenvolvimento cognitivo satisfatório mediante uma aprendizagem que seja real, significativa. Democratizar as relações entre as pessoas por meio do trabalho coletivo, das relações solidárias, da eliminação das hierarquias, da eleição para os cargos de direção da autonomia escolar dentre outros fatores, não são suficientes para democratizar a escola. Todas essas práticas de organização e gestão escolar não fazem sentido se não tiver como foco a aprendizagem dos alunos, por intermédio de um processo em que estes alunos adquiram o desenvolvimento cognitivo necessário, com uma sólida aprendizagem de conteúdos apresentando níveis satisfatórios de rendimento escolar. Faz-se necessário refletir em que medida os processos democráticos têm ajudado a viabilizar propostas mais ricas e socialmente mais promissoras e eficazes do que as propostas neoliberais baseadas na lógica do mercado. (LIBÂNEO, 2007)

### **1.5.1 Autonomia ou abandono?**

Na visão de Libâneo (2007) a autonomia das instituições escolares é uma grande conquista a ser preservada, no entanto, não é possível desenvolvê-la de forma qualificada se apenas a dinâmica interna das escolas forem consideradas. O exercício produtivo desta autonomia no contexto das instituições escolares depende de condições externas como: investimento em melhores salários, melhores condições de trabalho, assistência especializada ao trabalho dos professores, investimentos na capacidade de gestão do sistema como a requalificação do pessoal técnico e administrativo, dos diretores, dos coordenadores pedagógicos, dos professores e de práticas de avaliação externa e interna negociadas e transparentes. Nesse sentido, a autonomia dada às escolas, na visão do autor, veio atrelada a um abandono por parte do Estado, não sendo possível portanto, o desenvolvimento de uma autonomia efetiva se o Estado “abandona as escolas à sua própria sorte, eximindo-se de suas responsabilidades e mantendo uma autonomia regulada” (LIBÂNEO,2017, p.20).

Corroborando as ideias defendidas por Libâneo (2007), Paro (2016) pontua que a boa administração de uma escola exige o suprimento de recursos materiais e financeiros para atender as suas necessidades. O autor tece críticas à visão que aponta que o problema da escola pública seria de ordem técnica, como se fosse por má administração dos recursos, quando na verdade trata-se de um problema político em função da falta de recursos e por omissão do Estado. Constantemente, o insucesso das instituições escolares tem sido atribuído à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, no entanto, para o autor, não faz sentido responsabilizar as escolas se não for proporcionada a elas uma estrutura que possibilite sua gestão. A ausência de condições objetivas de trabalho tais como: falta de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos financeiros impedindo as para sejam que sejam supridas as necessidades da escola são entraves para o estabelecimento de relações que sejam realmente democráticas entre os sujeitos envolvidos no processo escolar. A resolução de questões desta natureza pelo diretor demanda um tempo que deveria ser empregado no cuidado com o pedagógico e no relacionamento com alunos, professores e comunidade. Sendo assim, o autor recorre a Oliveira (1994) para apontar que o Estado tem se eximido de realizar seu papel junto às instituições escolares, deixando as escolas sozinhas, valerem-se de soluções paliativas e parciais objetivando resolver problemas estruturais, praticando dessa forma uma “autonomia do abandono”.

### **1.5.2 Da finalidade da organização e gestão escolar**

Determinadas ações que se dão no interior das escolas necessitam de uma melhor reflexão. Embora haja apontamento de negligência do Estado, em relação às instituições escolares, para Libâneo (2007) muitos gestores de ensino e intelectuais da educação têm sido descuidados ao relacionar as formas de gestão escolar e as atividades de ensino aprendizagem. A garantia de melhora nos processos de ensino-aprendizagem, principal objetivo das instituições escolares, tem ficado em segundo plano. As práticas de organização e gestão escolar, de racionalização de recursos intelectuais, físicos, materiais e coordenação do trabalho coletivo deveriam ser meios para proporcionar estas condições. Nesse sentido, Paro (2016) nos relata que:

Tomando a escola como o local onde se busca, de forma sistemática e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido e entendendo a administração em seu sentido mais geral e abstrato de “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola. Trata-se, portanto, de examinar em que medida os fatos e relações que têm lugar no dia a dia da escola não apenas concorrem para os fins da educação escolar, mas o fazem de forma racional, ou seja, com os esforços e recursos adequados aos fins orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e com mínimo possível de dispêndio (PARO, 2016, p.89)

Dessa forma, toda a prática da gestão escolar deveria ser um esforço coletivo de modo que se a escola atinja seu objetivo principal: possibilitar aos estudantes um ambiente no qual seja possível a apropriação dos saberes historicamente produzidos. Portanto, a prática escolar deve ser pensado de modo que os meios utilizados, sejam os mais adequados possíveis para atingir a finalidade da escola.

Sendo assim, Paro (2016) classifica as atividades desenvolvidas na escola em atividades meio e atividades fins. Define as atividades meio como sendo aquelas que, embora referindo-se ao processo de ensino aprendizagem, não são feitas de maneira imediata, são viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá, predominantemente, na sala aula de aula. As atividades fins são aquelas que referem a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos, incluindo as atividades de ensino e de aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula. Inclui também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, na medida que estes lidam diretamente com questões pedagógicas.

Percebe-se que para Paro (2016), os coordenadores pedagógicos, orientadores são apontados como profissionais ligados às atividades fins, ou seja, diretamente ligados à

apropriação do saber pelos educandos. Na concepção de Libâneo (2007), a perda da especificidade da administração escolar, anteriormente realizada por profissionais pedagogos especialistas, tem dificultado a efetivação do princípio da gestão democrática e, conseqüentemente, motivado o insucesso dos alunos em relação a aprendizagem escolar.

Para o autor:

Elimina-se ou reduz-se o trabalho do pedagogo que passa suas tarefas aos professores de disciplinas específicas sem formação pedagógica e sem estudos específicos sobre a gestão da escola, o ensino e aprendizagem. Essa descaracterização da especificidade da administração escolar pode ter sido um dos fatores significativos dos insucessos da escola brasileira na aprendizagem escolar, como têm mostrado as estatísticas oficiais. (LIBÂNEO, 2007, p. 25)

Diferentemente da visão de Libâneo (2007), Paro (2016) defende que os coordenadores pedagógicos devem ser escolhidos dentro do próprio grupo de professores que deveriam acessar a docência mediante concurso público. A coordenação não deve ser um cargo vitalício, mas uma função exercida por mandatos temporários de dois ou três anos. Para o autor faz-se necessário que as funções a serem desempenhadas pelo coordenador pedagógico estejam previstas na carreira de magistério devendo ser exercida por docentes licenciados em qualquer área. Estes profissionais deveriam ser escolhidos mediante eleição sendo eleitores os professores, os pais e os alunos. Na visão do autor, as habilitações para administração escolar ou similar é a totalmente dispensável, uma vez que, na prática, esta formação não tem maiores impactos na atuação do coordenador pedagógico. Ressalta-se que a forma de organização defendida por Paro (2016) para a gestão escolar, assemelha-se a organização da RMBH, sendo uma das poucas redes que trabalham nessa lógica de organização.

Para Vasconcellos (2006), a necessidade de uma liderança pedagógica sobressai nas práticas escolares, sendo normalmente composta pelo supervisor ou pelo coordenador que, atento à realidade, deverá compreender “as necessidades e as colocar como desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca de formas de enfrentamento.” (Vasconcellos, 2006, p. 163). Diferentemente da forma de atuação em períodos anteriores, nos quais os supervisores e orientadores atuavam como fiscalizadores exercendo controle formal e burocrático do processo e dos profissionais, cabe ao coordenador pedagógico articular o trabalho de forma coletiva buscando realizar da melhor forma possível a proposta geral da escola. O autor ressalta a diferença entre um acompanhamento do trabalho que é uma necessidade, e a fiscalização que se dá de forma verticalizada. Dessa forma, “a equipe deve funcionar como o coração, onde a riqueza não vem dele próprio, vem do sangue, do pulmão,

do fígado, a equipe anima e media o processo” (VASCONCELLOS, 2006, p.160). Portanto, o coordenador pedagógico deve mediar o processo, sempre objetivando o resgate da dimensão coletiva do trabalho educativo e a necessidade de explicitação para comunicação e interação entre os pares e o Projeto da escola.

Nesse sentido, no rol das preocupações da gestão e organização escolar deve fazer parte tudo o que se relaciona ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos. Na concepção do autor, cabe a administração escolar a gestão da coordenação do esforço humano e também das ações relacionadas a organização e racionalidade do trabalho que cooperem para o alcance do fim social educativo. No entanto, o autor aponta que há um grande distanciamento entre as atividades que se desempenham no interior das salas de aula das escolas públicas e aquilo que deveria ser a finalidade social da escola, ou seja, a apropriação pelos educandos do saber historicamente construído.

Em pesquisa realizada na Rede Estadual Paulista, Paro (2016) relata que a atribuição de coordenar, controlar todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar é designada a um núcleo composto pelo diretor, pelo assistente de diretor e pelo conselho de escola. Em termos formais, à direção não se reserva à direção apenas atividades que dizem respeito à sua função de coordenação do esforço humano coletivo na busca dos objetivos da instituição, mas também lhe é conferido um mecanismo de natureza coletiva que, hipoteticamente, lhe possibilitaria o exercício da coordenação de forma coletiva e democrática. No entanto, de acordo o autor, a observação do espaço escolar desmente tal afirmação, pois raramente há um conselho de escola atuando adequadamente. As reuniões, instrumento de gestão coletiva, são muito espaçadas e, recorrentemente, se ocupam de assuntos que não se referem à coordenação do esforço humano coletivo da escola. Outro dificultador para que a gestão de fato se envolva com aquilo que deveria ser sua função é o fato de se envolverem com muitas atividades rotineiras, desempenhando excessivas atribuições burocráticas oriundas das Secretarias de Educação e, conseqüentemente, envolvendo pouco, ou quase nada, com os objetivos pedagógicos da instituição.

Nota-se que muitos são os obstáculos impostos à realização de uma gestão efetivamente democrática nas instituições escolares públicas. Nesse sentido, Lima (2018) defende que a gestão democrática da escola:

Não é apenas, nem sobretudo, uma problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e participação. Com efeito a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista

concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação. Ao contrário do que muitos supõem, é por essa razão que a gestão democrática é parte constituinte do próprio currículo escolar lato sensu considerado, não só um contexto ou um modelo de gestão, mas também uma das dimensões do processo educativo. (LIMA, 2018, P. 26).

Portanto, democracia se aprende praticando, mas de acordo Lima (2018) em contexto de governos autocráticos, com líderes autoritários e com dinâmicas patrimonialistas, ou em contextos baseados na racionalidade técnico instrumental não é possível aprender nem ensinar democracia. O autor recorre ao clássico John Dewey e relata que “a democracia é mais do que uma forma de governo, é, antes de mais nada, uma forma de vida associativa, uma experiência partilhada em conjunto (DEWEY, 2007, P.88). Portanto, a democracia se constrói por meio do exercício continuado da participação ativa, de diálogo e de debate entre posições distintas ou conflituosas. E, segundo o autor, justamente por isso é tão difícil democratizar a educação e remover das escolas os principais obstáculos políticos, organizacionais que vêm impedindo, há séculos as organizações educacionais de vivenciar uma democracia efetiva, mesmo em regimes políticos formalmente democráticos (LIMA, 2018).

Dessa forma conclui-se que para a efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática a permissão formal não é suficiente. A participação não se dá de forma espontânea, trata-se de um processo histórico de construção coletiva, sendo necessário, portanto, a provisão de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas de participação dentro da escola, bem como necessita-se de condições materiais que possibilitem esta participação. A gestão democrática da escola pública é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia no chão das escolas que, como afirma Paro (2016), só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. O discurso da necessidade de participação na escola não é suficiente, faz-se necessário verificar em que condições esta participação pode se tornar realidade, atentando-se sempre para o fato de que a democracia não necessita de concessões, e é construída na prática escolar cotidiana, na qual os determinantes do autoritarismo precisam ser enfrentados.

## CAPÍTULO 2

### A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo objetiva explicitar um breve histórico das mudanças ocorridas com o cargo de supervisão escolar até a criação da coordenação pedagógica, discorrendo também sobre a instituição da função de professor coordenador pedagógico na RME-BH. Foi dividido em três seções: a primeira discorre sobre a trajetória da coordenação pedagógica na legislação, a segunda trata da inserção do objeto de pesquisa no cenário atual e a última discorre sobre a coordenação pedagógica na RME-BH.

#### **2.1 Da supervisão à coordenação: trajetória da coordenação pedagógica na legislação**

A partir dos anos de 1930, inicia-se um processo de ampliação da demanda pela oferta do ensino nas instituições escolares, exigindo do Estado ações mais incisivas para efetivação do atendimento desta demanda. Dentre essas ações, destaca-se a necessidade de preparação de profissionais da educação. Convencionou-se que o planejamento, a gestão do sistemas de ensino e das escolas seriam tarefas de pedagogos gerando, dessa forma, a necessidade de se regulamentar o curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2007).

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia deu-se com o decreto lei nº 1190, promulgado pelo governo federal em 1939. De acordo esse decreto, o curso de Pedagogia objetivava a formação em licenciatura e bacharelado. Para o bacharel a duração do curso seria de três anos, caso houvesse interesse na realização da licenciatura, o pedagogo poderia fazer mais um ano de curso, tornando-se apto a lecionar nas escolas normais, instituições responsáveis pela formação dos professores primários neste período.

No ano de 1962 foram realizadas algumas alterações no currículo do curso de Pedagogia. O parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, apontava que o Curso de Pedagogia destinava-se à formar o “técnico em Educação” e professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura respectivamente. Nesse período, o campo de trabalho do bacharel não estava bem definido. De acordo Silva (1999), desde o primeiro decreto-lei que regulamentou o funcionamento do curso de Pedagogia, já estavam presentes as dicotomias no campo da formação entre o educador professor e o especialista.

Em 1969, são realizadas outras alterações no curso de Pedagogia por intermédio do Parecer/CFE nº 252/69. Nesse parecer, foi abolida a diferenciação entre bacharelado e licenciatura. Sendo assim, caberia ao curso de Pedagogia, a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Ao reformular a estrutura curricular do curso “cria-se habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo” (SILVA, 1999, p. 45).

Silva (2003) apud Libâneo (2007) relata que esta Legislação não explicitava claramente o papel do pedagogo, mas definia o campo de trabalho, consolidando nas escolas, a presença de profissionais não docentes e a exigência de formação específica para os ocupantes dos cargos de especialistas: administração, orientação e supervisão. O autor destaca que apesar dos especialistas terem encontrado problemas para a inserção profissional, houve uma grande acesso desses profissionais às escolas, o que gerou, inclusive, a criação de associações profissionais ligadas a cada uma das habilitações. No entanto, o excesso de profissionais que trabalhavam nas escolas, fomentou a realização de duras críticas de setores da comunidade científica, pois as escolas teriam que absorver pelos menos três profissionais com nível superior, sendo que cada um deveria ocupar-se de uma parcela do trabalho no interior da escolar gerando a fragmentação do trabalho pedagógico.

Outra crítica apontada a esta forma de organização do trabalho pedagógico, era a função desempenhada pelos supervisores escolares, pois estes profissionais tinham como atribuição fiscalizar a instituição escolar, sendo cumpridores de normas que, em nada, contribuía para o debate e organização do trabalho educacional. Os supervisores eram categorizados como reprodutores dos planejamentos oriundos do Ministério da Educação (MEC), sendo apontados como profissionais que não buscavam uma participação efetiva dos sujeitos no processo escolar, características que desqualificavam a visão sobre a atuação desse profissional no ambiente escolar.

No início da década de 1980, com o movimento de redemocratização do país, a discussão sobre a necessidade de expandir a educação com qualidade é fomentada. Discutia-se que a educação deveria ser exercida por meio de uma gestão democrática, sendo portanto, imprescindível a participação dos profissionais da educação na organização e gestão escolar. Consequentemente, a figura de um supervisor caracterizado pela reprodução do trabalho e pela mera fiscalização não correspondia aos anseios apontados.

No âmbito da organização e gestão de escolar, buscava-se repensar o sistema de formação de educadores. Criticava-se a divisão do trabalho nas escolas que contribuía para

degradação do trabalho profissional. Apontava-se que as relações capitalistas de produção reproduziam em todas as instâncias da sociedade, inclusive nas escolas, a dicotomia entre dois seguimentos de trabalhadores opostos entre si: os especialistas e os professores, instaurando a desigualdade e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores uma vez que caberia aos docentes as tarefas de execução do ensino, expropriando-os de seu saber e competência.

Ao longo dos anos se 1970, começa a se fortalecer a ideia da formação de professores das séries iniciais de escolarização em nível superior, paralelamente com a ideia de formação de especialista em cursos de pós-graduação lato-sensu. A partir de 1980, com o término da ditadura militar, surgem novas discussões sobre as políticas educacionais, a escola pública e a legislação educacional. Criticava-se o caráter tecnicista da educação, à fragmentação do trabalho pedagógico produzida pela divisão técnica do trabalho no interior das escolas. Em função destas críticas, algumas faculdades de educação retiraram do currículo dos cursos de Pedagogia as habilitações profissionais de Administração escolar, Supervisão escolar, Inspeção Escolar. Passou a compor o currículo duas habilitações – a de professor de séries iniciais do 1º grau e a de professor de cursos de habilitação ao magistério em nível médio, tornando a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (Libâneo, 2007).

Em 1996, em consonância com essas perspectivas, é promulgada a LDB, lei 9394/96, que fixa a base para a Educação Nacional, legislando sobre a formação de profissionais para educação trazendo as seguintes definições:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Percebe-se que a formação dos especialistas para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional poderia ser realizada dentro da grade curricular do curso de Pedagogia ou poderia ser realizada em nível de pós graduação, deixando a critério das instituições de ensino a escolha de uma ou outra forma de organização.

A resolução nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu como base para a formação do pedagogo a licenciatura para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Suprime-se, por intermédio desta resolução, a formação específicas de pedagogos especialistas. De acordo Libâneo (2007), ainda hoje, mesmo após

homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, persistem duas posições antagônicas sobre o trabalho do pedagogo especialista para atividade não docentes ligadas a administração escolar: uma primeira que defende que essas funções devem ser desempenhadas por profissionais que já são professores, sendo desnecessária a formação específica para esse fim, posição já consolidada na Resolução; uma segunda posição que defende que as escolas necessitam de profissionais com formação específica para a direção e a coordenação pedagógica. Nesse caso, o curso de Pedagogia deveria ser desdobrado em bacharelado em Pedagogia e em cursos de licenciatura. O curso bacharelado seria destinado à formação de profissionais de educação não docentes, no qual seria focado os estudos teóricos da Pedagogia, a investigação pedagógica e exercício profissional nos sistemas de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive não escolares. Enquanto os cursos de licenciatura teria como foco o exercício da docência.

A estruturação do curso de Pedagogia, Segundo Libâneo (2007), contribuía para a fragmentação do trabalho pedagógico ao formar, de um lado, os pedagogos que planejam e pensam, e de outro, os professores responsáveis pela execução das atividades. Sendo assim, a função da supervisão escolar foi revista, surgindo a figura do coordenador pedagógico. A coordenação pedagógica a ser desempenhada por um professor que, dependendo da proposta do sistema de ensino, deveria ter formação, em nível de especialização (*lato sensu*), na área da didática. Buscava-se, portanto, “a eliminação destes profissionais especialistas, pois, a presença dos mesmos na escola, fragmentava o processo de escolarização, expropriava o saber e a competência dos professores, separava o profissional que pensa, decide e planeja daquele que executa”. (Libâneo, 2007, p. 12).

Desta forma, diante da crítica da divisão social e técnica do trabalho existente na escola, três medidas, deveriam ser tomadas. Primeiramente, deveria se eliminar a divisão de tarefas que estaria na base da fragmentação do trabalho pedagógico nas escolas (separação entre professores e gestores). Para isso, todos os profissionais da escola deveriam ser transformados em professores. A segunda medida seria a adoção de uma organização curricular em que, tanto a Pedagogia quanto as demais licenciaturas, tivessem uma base comum. Todos seriam professores, tendo a docência como base da identidade profissional. Assim sendo, o curso de Pedagogia passa a ter como função essencial a formação de professores. A terceira modificação necessária nas relações de trabalho nas instituições escolares seria a criação de formas democráticas de gestão, de modo a favorecer a ampliação da participação da comunidade interna e externa na condução da escola. (LIBÂNEO, 2007). É neste contexto de mudanças de concepções em torno da gestão escolar e da atuação dos

especialistas nas escolas que se cria a função de professor coordenador pedagógico na Rede Municipal de Belo Horizonte.

## **2.2 Inserção do objeto de pesquisa no cenário atual**

O Estado de São Paulo e o Município de Belo Horizonte, com algumas especificidades entre si, representam as poucas redes de ensino que optaram pela implementação da atuação do professor como coordenador pedagógico encontradas na literatura. Na maioria dos estados e municípios, a coordenação pedagógica continua sendo um cargo, ocupado exclusivamente por profissionais formados em Pedagogia.

A instituição desta função gerou mudanças significativas na RME-BH, pois o profissional docente, substituiu funções antes destinadas a dois outros profissionais: os orientadores e supervisores. Ressalta-se que esta mudança que possibilitou o acesso dos docentes a função de professor coordenador pedagógico, aos quais destinava-se atribuições como articular o processo de gestão democrática no espaço escolar, não foi acompanhada de uma política pública municipal que objetivasse a formação em serviço desse profissionais.

Os estudos em relação a atuação da coordenação pedagógica na RME-BH, revelou um contexto de escassez de pesquisas e muitas contradições. O mapeamento realizado a partir de uma abordagem quanti-qualitativa nos grupos de trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) após as reformas educacionais realizadas no Brasil na década de 1990, evidenciou variados enfoques em relação à metodologia e referenciais teóricos utilizados nas pesquisas.

De acordo Mollica e Almeida (2015), a inserção inicial do professor na carreira deve ser cercada de apoio do coordenador pedagógico. No Estado de São Paulo, que também optou pela criação da coordenação pedagógica, só pode assumir a função de coordenação pedagógica, os professores que tiverem no mínimo 03 anos de experiência na docência. Contrariamente, na RME-BH não é mensurado nos documentos oficiais a obrigatoriedade de um tempo de experiência docente como um critério para a atuação na função de coordenação pedagógica.

A pesquisa Trabalho docente na Educação Básica no Brasil<sup>8</sup>, realizada em vários estados brasileiros, aponta um contexto de ampliação de trabalho real dos docentes, sem o reconhecimento formal, além da ampliação de funções e responsabilidades, intensificação e

---

<sup>8</sup> A saber, pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG) denominada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB).

autointensificação do trabalho docente e também a emergência de uma nova divisão técnica do trabalho, gerando mudanças na estrutura do trabalho docente, mediante um processo de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho. (OLIVEIRA, 2004, 2006).

Silva (2005) analisou a criação da função de PCP em escolas estaduais paulistas após as reformas educacionais realizadas nos anos de 1990. A autora discorre sobre as implicações da reforma educacional para a profissionalidade docente, trabalhando com a hipótese que a função do PCP foi incorporado à reforma não com o objetivo de fomentar o processo de articulação do trabalho democrático nas escolas, mas como um mecanismo de controle.

Franco (2005) analisa a dificuldade de compreensão dos processos de formação da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos, considerando as indefinições sobre o que um coordenador pedagógico de fato coordena, sobre o que é de fato as funções pedagógicas nas instituições escolares. Já os estudos de Faria (2007) busca compreender quais os motivos que levaram a Universidade Federal do Acre e a Prefeitura Municipal de Brasília a intervirem na problemática educacional do Município, oferecendo formação a uma equipe de supervisores. Busca-se também compreender qual a concepção de educação trabalhada durante a formação do grupo, bem como compreender se esta ação contribui para a efetivação do trabalho docente, de forma a fomentar o desenvolvimento da consciência crítica e social dos professores.

Grosso e Almeida (2008) investigaram os sentimentos, as emoções, manifestadas na passagem de forma abrupta de professor a professor coordenador pedagógico, na rede Estadual Paulista, observando também as situações que levam o desenvolvimento destes sentimentos nos primeiros meses de inserção na nova função. Já Pereira (2015) discorreu sobre as perspectivas de uma coordenadora pedagógica sobre o seu próprio trabalho.

Mollica e Almeida (2015) analisaram quais ações o coordenador pedagógico pode realizar para auxiliar o docente especialista iniciante em sua inserção e atuação no contexto de trabalho e em sua ação na sala de aula. Trabalharam com a hipótese de que o coordenador pedagógico pode direcionar ações ao professor especialista iniciante, orientando sua entrada na carreira, informando sobre as características da escola, promovendo sua integração junto a equipe, bem como propiciar atividades formativas nas reuniões pedagógicas.

Assunção e Falcão (2015) discutiram o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada dos professores que atuam nas séries iniciais das escolas públicas municipais de Fortaleza. Nota-se a predominância de pesquisas que abordam a temática da coordenação pedagógica em dois estados brasileiros. Quatro trabalhos foram realizadas em escolas públicas de São Paulo e três delas no Estado do Ceará. Dois dos

trabalhos apresentados tratam especificamente do professor que assume a função de coordenação pedagógica. Os dois trabalhos foram realizados na Rede Estadual de São Paulo que, diferentemente, de vários outros estados e municípios possibilitou ao professor, formado em qualquer licenciatura, o desempenho da função de coordenação pedagógica, desde que tivesse três anos de efetivo exercício na docência, desobrigando-o da formação em Pedagogia.

Nas pesquisas realizadas no Ceará, percebem-se três diferentes formas de acesso ao cargo/função de coordenação pedagógica. Um dos trabalhos aponta a ocupação da função por intermédio de um cargo comissionado, enquanto nas escolas municipais de Fortaleza o critério para exercer o cargo é ter experiência na docência e participar de uma formação de 40 horas/aulas ofertadas pela Secretaria de Educação do Município em parceria com a Universidade Federal do Ceará.

Seja ocupando um cargo ou uma função, seja um profissional licenciado em Pedagogia ou em outra licenciatura qualquer, as pesquisas mostram um contexto de atuação precária do coordenador pedagógico. Silva (2005) pontua que a criação da função de coordenação pedagógica na década de 1990, no contexto das reformas educacionais, indica uma possível necessidade da criação da função de PCP no pacote de reformas da Secretaria de Educação, cabendo ao PCP controlar a implantação das reformas educacionais, agindo como “gerentes da escola”, sendo portanto, uma armadilha neoliberal que tem gerado um processo de fragilização da profissionalidade docente.

Uma semelhança em todos trabalhos analisados é a ligação do coordenador pedagógico à estruturação do trabalho coletivo, à formação continuada docente no espaço escolar. A maior parte dos coordenadores participantes das pesquisas tem clareza desse papel, no entanto, alguns afirmam não ter conhecimento das diferentes áreas de saber, impossibilitando desta forma a orientação mais aprofundada junto aos docentes. (FRANCO, 2005). Outro obstáculo para a realização das suas atribuições apontado pelos coordenadores é a dificuldade em organizar o tempo coletivo junto aos professores, já que, recorrentemente, este tempo acaba se transformando em mera formalidade burocrática (SILVA, 2005).

Em relação a identidade docente, as pesquisas indicam que os PCP e CP têm encontrado muitas dificuldades para desenvolver suas funções, há desvio de função e dificuldades para estabelecer limites entre o administrativo e o pedagógico. Além do gasto de tempo excessivo com tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, respondendo as solicitações das secretarias de ensino, acabam desempenhando tarefas que poderiam ser delegadas a outros sujeitos, sendo um cotidiano marcado por imediatismos, pela

urgência de fatos (SILVA, 2005; GROppo: ALMEIDA, 2008; MOLICA; ALMEIDA .2015; ASSUNÇÃO; FALCÃO 2015; PEREIRA, 2015).

Quanto ao tempo de experiência de três anos, exigido como um dos critérios para acesso ao cargo/função, Silva (2005) relata que nem sempre ocasionará em uma experiência exitosa. Se estes três anos correspondem a fase inicial da carreira, será normalmente marcada por conflitos, angústias e insegurança. É provável que um professor com três anos de experiência não apresente todo o conhecimento necessário para desenvolver a função de coordenador. Nesse sentido, Assunção e Falcão (2015) ressaltam que, embora a docência seja uma condição para o desenvolvimento de outras funções pedagógicas dentro da escola, não qualifica o trabalho do coordenador, pois a identidade deste profissional se constrói em seu percurso profissional, fazendo-se necessário desenvolver uma pauta de formação em serviço.

No tocante à formação, são indicadas deficiências tanto em relação ao profissional de outras licenciaturas que assumem a função de PCP, como em relação aos profissionais com licenciatura em Pedagogia. O professor coordenador convive com questões adversas, como a falta de formação adequada antes e depois de assumir a função e a ausência de uma política de valorização do magistério (SILVA, 2005; GROppo, ALMEIDA, 2008). Para Mollica e Almeida (2015) faz-se necessário desenvolver formação inicial e continuada ao coordenador pedagógico, bem como uma reestruturação na legislação, de modo a contribuir para o esclarecimento e delimitação das atribuições desse profissional.

Em relação à pesquisa que trata especificamente sobre atuação do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes, Mollica e Almeida (2015) informam que os coordenadores demonstram não terem clareza sobre as ações que deveriam ser dispensadas ao professor iniciante. Sinalizam uma grande lacuna nas pesquisas que tratam sobre os docentes especialistas, ressaltando ser pequeno o número de pesquisas que demonstram a atuação do PCP juntos aos docentes especialistas iniciantes<sup>9</sup>. As autoras chamam atenção para o fato que a maioria das pesquisas tem centrado nos professores das séries iniciais em detrimentos dos professores especialistas.

Observou-se também que uma parte expressiva das pesquisas foram realizadas por universidades paulistas, com destaque para a PUC-SP que, sistematicamente, vem produzindo

---

<sup>9</sup> Levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, publicadas entre 2010 e 2017, utilizando o descritor “coordenador pedagógico” apontou uma escassez de pesquisas sobre esse objeto. Foram encontrados 253 trabalhos, destes apenas 123 discorriam sobre a atuação do coordenador pedagógico na Educação Básica, sendo que a maioria dos trabalhos trata sobre a identidade do coordenador pedagógico ou da atuação da coordenação na formação continuada de professores.

teses e dissertações sobre a coordenação pedagógica privilegiando a Rede Pública do Estado de São Paulo. Apenas duas dissertações foram encontradas discorrendo sobre a coordenação pedagógica no Município de Belo Horizonte. Enquanto uma discute o processo de formação do coordenador pedagógico, e a atuação desse profissional, outra defendida no ano 2015, analisou a função dos coordenadores pedagógicos na educação infantil em Belo Horizonte. Evidenciou-se um número reduzido de pesquisas discorrendo sobre a coordenação pedagógica na RME-BH.

Assim sendo, esta dissertação busca contribuir com o campo de pesquisa abordando a atuação da coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática, uma vez que nenhum trabalho discorrendo sobre este contexto de atuação do coordenador pedagógico na RME-BH foi encontrado. Esta pesquisa se justifica e ganha relevância em função da necessidade de ampliação do conhecimento sobre este objeto de estudo pouco estudado na RME-BH, buscando a produção de um conhecimento que preencha lacunas no conhecimento disponível nesta área.

Mediante tais considerações, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a atuação do professor como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Os objetivos específicos são: analisar as mudanças na gestão escolar promovidas pelas políticas públicas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte após a implementação da LDB; conhecer as implicações dessas políticas no âmbito da coordenação pedagógica; identificar o perfil dos professores coordenadores pedagógicos; compreender os modos de apropriação que os coordenadores fazem das prescrições legais referentes à função de coordenação no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e analisar as concepções que os coordenadores têm acerca da coordenação pedagógica.

### **2.3 A Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Belo Horizonte**

Em dezembro de 1997, por intermédio da Portaria SMED/SMAD N° 008/97, expedida pela Secretaria Municipal de Educação, foi instituída a função de professor coordenador pedagógico. A Portaria, tendo como base o desenvolvimento do Programa Escola Plural<sup>10</sup> e as

---

<sup>10</sup> A proposta pedagógica da Escola Plural representou a legitimação política de uma política pública que priorizava práticas educacionais de algumas escolas. Foi resultado da construção desenvolvida por um coletivo de diretores de educação das Regionais e suas equipes, equipe do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em educação (CAPE) e da SMED-BH, coletivo de diretores de escola, coordenadores de áreas, de professores, de pais e alunos. A Escola Plural baseava-se quatro núcleos vertebrados: o primeiro deles trazendo os princípios da escola plural: sensibilidade com a totalidade da formação humana, escola como tempo de vivência cultural e espaço de produção coletiva, vivência de cada idade de formação humana se

diretrizes da Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelece critérios para a seleção do Coordenador Pedagógico. Descreve que a coordenação pedagógica será exercida de forma coletiva e será composta pelo diretor da escola, pelo vice diretor, por um técnico superior de educação, caso ainda haja na escola, e pelo professor coordenador pedagógico que deverá ser escolhido pelo coletivo da escola, ouvindo para isto o Colegiado Escolar. Por conseguinte, os cargos de supervisão escolar e orientação educacional seriam progressivamente extintos. As atribuições desempenhadas até então por estes dois profissionais deveriam ser atribuição dessa equipe gestora.

Em 2010, em um documento orientador que embasava a construção dos Regimentos escolares emitido pela SMED – BH trazia as atribuições a serem desenvolvidas pelo coordenador de forma bem delimitada, apontando mudanças na forma de seleção do PCP conforme apontado abaixo:

#### **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. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 25).

Nota-se que para o processo de escolha do coordenador pedagógico, diferentemente do que apontava a Portaria 008/97, a equipe de coordenação pedagógica será indicada pela direção, fazendo-se a escuta dos professores e, além disso, o PCP deveria apresentar uma proposta de trabalho para o exercício da função. O documento apontava as seguintes atribuições a serem desenvolvidas:

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 destas atribuições pensadas para a equipe pedagógica, da qual o professor coordenador pedagógico é parte constituinte, o documento aponta as atribuições específicas a serem desempenhadas por este profissional:

#### 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).

Conforme demonstrado nas atribuições acima, espera-se que o PCP tenha o domínio da metodologia do trabalho com projetos, incluindo parcerias com a comunidade escolar. Oliveira (2006) pontua que uma das dimensões mais sutis e menos visíveis de intensificação do trabalho docente, e possivelmente, a mais preocupante é a incorporação, dentro da jornada remunerada de trabalho, de novos saberes e competências como atribuição docente. Respaldados pela própria legislação, em um contexto de reforma, os professores se sentem forçados a dominar a pedagogia de projetos, a transversalidade de currículos, as avaliações formativas como novidade e inovação, muitas vezes, como naturais e indispensáveis. Para Fernandes (2004), a não exigência da formação pedagógica para a ocupação da função democratizou o acesso dos professores à função de PCP, no entanto, uma parte significativa dos professores assumem a função sem ter um claro entendimento de didática, currículo ou gestão escolar. De acordo a autora, um bom professor de Matemática, Geografia ou Ciências nem sempre têm a formação necessária para o trabalho de coordenação. Desta forma, a busca de um repertório pedagógico é imprescindível para o bom desempenho da função.

De acordo a referida portaria, seria ainda atribuição do professor coordenador pedagógico 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. Percebe-se a escola passa a ser vista como um lócus para a formação docente. Seria função deste profissional também garantir nesses espaços coletivos a formação continuada do professor. Segundo Domingues (2014) o papel do coordenador pedagógico vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação continuada do

docente, tendência observada também na pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração deste trabalho. No entanto, Domingues (2017) ressalta que:

Pensar a formação docente na escola, é considerar a mudança física de local, ou seja, das universidades para a escola, o que implica repensar os papéis formativos, e o protagonismo de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional. (DOMINGUES, 2014, p. 117)

A vinculação da função do professor coordenador pedagógico com a articulação da formação docente no espaço escolar é um avanço importante, no entanto, em um contexto de descentralização em que cada vez mais são trazidas novas exigências para a escola é importante pontuar a formação docente, não apenas como uma responsabilidade individual, mas como uma política de formação necessária para o aprimoramento do saber docente.

Além dos trabalhos realizado de forma coletiva, cabe aos coordenador os atendimentos individualizados aos pais e aos alunos. Uma vez percebendo violações de direito, é função deste profissional também fazer um trabalho de articulação com a rede de proteção: Conselhos Tutelares, Ministério Público (MP), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Unidade Básica de Saúde (UBS) dentre outros. Nesse sentido, Oliveira (2003) relata que muitas vezes o professor acaba desempenhando função de outros agentes públicos: assistente social, psicólogo e enfermeiro.

Além das ações já pontuadas, cabe ao coordenador também atender os casos de indisciplina, de falta de professores, cuidar de algumas partes burocráticas que envolve documentação dos alunos, controlar a frequência escolar dos alunos faltosos dentre várias outras atribuições. Oliveira(2004) aponta a existência de um processo de precarização do trabalho docente:

As pesquisas vem demonstrando que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (Oliveira 2004. p.1132).

Conforme já ressaltado, a reestruturação do trabalho docente se deu concomitantemente a um processo intensificação deste trabalho. Estas mudanças sem realização das adequações necessárias têm resultado em uma intensificação do trabalho

docente, gerando maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores, apontando para um processo de precarização do trabalho docente, conforme apontado por Oliveira (2004, 2006). Segundo Hargreaves (1995) conforme citado por Duarte (2010), a impossibilidade de responder a todas as questões que emergiram e que têm emergido tem gerado sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento nos profissionais envolvidos.

Araújo (2007), única autora encontrada que realizou uma pesquisa sobre atuação do professor coordenador pedagógico na Rede Municipal de Belo Horizonte, pontua que, apesar de não poder generalizar, tendo em vista que sua pesquisa foi realizada em apenas duas escolas, não havia uma clareza em relação ao papel, ao perfil e às ações deste profissional na prática escolar. A necessidade de colaborar com os professores, a demanda maior de trabalho e a simultaneidade de tarefas tornara ainda mais complexa as relações no interior da escola. A realização de tarefas específicas do trabalho do PCP, tais como atendimento a alunos indisciplinados ou substituição de professores faltosos, atividades urgentes comporiam as atividades desempenhadas no dia a dia deste profissional em detrimento de outras atribuições de cunho político e pedagógico.

Em relação às atribuições descritas nas diretrizes dispostas pelos gestores do sistema, Araújo (2007) aponta um distanciamento em relação ao que realmente acontece na prática. Relata ausência de espaços e de tempo para discussão e reflexão coletiva. A última constatação é reforçada por Fernandes (2004) ao apontar que nas escolas estaduais paulistas os professores coordenadores pedagógicos encontram dificuldades para organizar e direcionar os encontros com os professores.

Em relação ao Professor coordenador pedagógico na Rede Estadual Paulista, única rede encontrada nas pesquisas cuja organização do trabalho pedagógico é similar à Rede Municipal de Belo Horizonte, Fernandes (2008) relata que a função de coordenador pedagógico foi recebida, inicialmente, pela imensa maioria dos professores com muita comemoração, pois se tratava de uma demanda antiga em busca de uma escola democrática e de qualidade. Com o passar do tempo, desafios e problemas cotidianos existentes no espaço escolar, têm gerado sentimentos de descontentamento e insatisfação, seja do professor coordenador em relação ao seu trabalho ou dos docentes em relação aos pares escolhidos para ocuparem a função.

Muitas funções realizadas por este profissional não faz parte de suas atribuições e poderiam ser realizadas por outros sujeitos. Este fator é um dificultador para definição da identidade, do território, do espaço de atuação do PCP. De acordo Damasceno et al. (2013), a essência do trabalho destinado ao coordenador pedagógico é a mesma daquela atribuída ao

supervisor que atuava na escola. No entanto, acreditam que a mudança de nome para o termo coordenador é um aspecto positivo, pois revela a necessidade de um distanciamento da proposta inicial do supervisor escolar que era inspirado no modelo norte americano com o objetivo de exercer controle e inspeção.

De acordo Fernandes (2008) a substituição de uma equipe pedagógica, anteriormente composta pelos orientadores educacionais e supervisores pedagógicos pela figura de um único coordenador pedagógico evidenciou um problema, pois, de certa forma, este coordenador também deveria ser “super”, não no sentido de ter uma visão melhor do que a de outros profissionais, mas no sentido de ser obrigado a desenvolver sozinho, o que antes estava destinado a outros profissionais. Neste sentido, Domingues (2014) pontua que o coordenador está muitas vezes envolvido num praticismo frenético, acaba tentado resolver tudo não sobrando tempo para o exercício da criticidade, atribuição inerente a este profissional.

Em 2016, é expedida uma nova portaria tratando sobre a coordenação pedagógica. A portaria SMED nº 182/2016 dispõe sobre as atribuições da direção escolar e da coordenação pedagógica apontando que:

Art. 7º – A equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar será constituída e exercida pelos seguintes membros:

I - Diretor de Escola;

II - Vice- Diretor de Escola e de UMEI;

III - Técnico Superior de Educação – SP/OE e/ou Pedagogo (quando houver);

IV- Professor indicado pela Direção, ouvidos os professores, TSE - SP/OE e pedagogos da unidade e observada sua identificação e compromisso com o plano de trabalho proposto para a gestão.

Nota-se que diferentemente da Portaria SMED 08/2007, que apontava que o PCP deveria ser indicado tendo como base a decisão de um coletivo, a Portaria 182/2016 aponta que o PCP deverá ser indicado pela direção, devendo ouvir os professores. Esta forma de acesso a função de coordenação, já havia sido apontada no documento com orientações para a construção do Regimento Escolar no ano de 2010. Diferentemente deste documento que apontava a necessidade de um plano de trabalho elaborado pelo coordenador para o exercício da função, a Portaria 182/2016 aponta apenas que o PCP deve ter uma identificação e o compromisso com o plano de trabalho proposto pela gestão. Seria importante uma reflexão objetivando a compreensão dos fatores que levam a substituição da forma de seleção dos PCP.

Em relação ao número de PCP por escolas o documento aponta que:

§ 3º – Para compor a Coordenação Pedagógica, a escola poderá contar com 1 (um) Pedagogo/Técnico Superior de Educação – SP/OE em cada turno com até 16 (dezesesseis) turmas, e 2 (dois) em cada turno com mais de 16 (dezesesseis) turmas, desde que haja disponibilidade desse profissional na Rede Municipal de Educação (RME).

Percebe-se uma grande discrepância em relação ao número de turmas a serem coordenadas por cada docente. Em uma escola constituída por até 15 turmas a garantia seria de apenas 01 professor coordenador pedagógico por turno. Sendo assim, haverá uma grande discrepância em relação ao trabalho desempenhado por um PCP em uma escola que tenha um número menor de turmas, comparando-a com uma escola que seja composta por mais turmas.

Diferentemente das orientações para construção do Regimento escolar que elencavam um número maior de atribuições e a separação entre as competências da equipe pedagógica e as competências específicas do coordenador pedagógico a Portaria 182/2016 traz apenas as atribuições da equipe de coordenação pedagógica:

§ 5º - Compete à equipe de coordenação pedagógica:

- I. assegurar o cumprimento das ações definidas pela escola no plano de metas pactuado com a SMED;
- II. encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada ciclo de formação;
- III. organizar com o grupo de trabalho a enturmação/agrupamento dos estudantes na educação básica;
- IV. organizar os tempos dos professores no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações;
- V. articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores;
- VI. acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica;
- VII. planejar e coordenar os tempos de trabalho extraclasse dos docentes com vistas à permanente reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem;
- VIII. promover e potencializar com os bibliotecários, projetos de trabalho na biblioteca escolar;
- IX. acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e suas dificuldades e propor as intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as com o coletivo de professores ao longo da Educação Básica;
- X. propor e incentivar vivências em outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos;

XI. apresentar as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes e discuti-las com as famílias;

XII. coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes.

Desta forma, esta pesquisa tem como entendimento que a coordenação pedagógica é parte indissociável do conjunto de práticas que compõe a gestão escolar, podendo ser definida como a coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 2016). De acordo o autor, para que a gestão da escola seja democrática, é imprescindível a participação de todos os setores, destacando-se educadores, alunos, funcionários, comunidade e pais. Segundo Paro:

A gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. (PARO, 2016, p. 22)

Segundo Fernandes (2004), a criação do cargo de PCP realizada no contexto das reformas educacionais na década de 1990, do século XX, surge como uma proposta que demonstrava uma preocupação com novas formas de gestão que fossem mais democráticas e menos centralizadoras. Caberia ao PCP a articulação coletiva do processo de construção do Projeto Político Pedagógico, a responsabilidade pela condução das reuniões pedagógicas, a realização de reuniões com os familiares, a participação no Colegiado, no Conselho de Classe de modo a criar oportunidades para participação e discussão coletiva dos problemas concretos vivenciados na escola. Caberia então, a todos os envolvidos o exercício de um esforço coletivo e dialógico para a superação do autoritarismo, da falta de recursos financeiros e pedagógicos, assim como a apropriação de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades pelos educandos em prol de um ensino universal e de qualidade.

Segundo Paro (2016) essa democratização das relações pedagógicas se faz na prática, e só se efetiva por atos e relações que se dão na realidade concreta. O autor ressalta que os educadores escolares, a partir do contato com concepções teóricas, chegam até a enfatizar a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, mas não exercitam a prática democrática, pois ainda mantém relações pautadas pelo autoritarismo, conforme relato abaixo:

Na escola pública há que se considerar, também, que sua prática está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escamoteá-lo. Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes dão “abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (PARO, 2016, p. 25)

Araújo (2007) relata que o PCP surge justamente para contrapor a dicotomia existente entre o pensar e o fazer presente nas escolas, recorrendo a estratégias que diferem daquelas utilizadas pelos especialistas. Buscava-se favorecer uma gestão que se pretendia coletiva e democrática, seja atuando com a formação docente, ou na articulação do trabalho com a comunidade escolar. Desta forma, o exercício de uma coordenação pedagógica democrática deve se distanciar da coordenação exercida pelo modelo de supervisão antigo. (QUIRINO, 2015).

Segundo Assmann & Nunes (2000), utiliza-se o poder da norma para criar a sujeição, uma vez que os hábitos, as atitudes, os comportamentos são punidos. Neste sentido, os autores problematizam a questão da supervisão escolar como ação reguladora do trabalho docente. Como a coordenação pedagógica surgiu para contrapor esta lógica, espera-se que a atuação deste profissional junto aos docentes se distancie deste modelo:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais[...]. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2006b, p. 143).

Segundo Assmann e Nunes (2000), a própria escola produz um vigia, ao delegar ao supervisor a função de levar o docente ao agir pedagógico correto: observando, investigando, orientando, elogiando, avaliando, revisando a ação dos professores, entre outras funções que o supervisor desempenha. Este profissional regula também a ação dos colegas, estabelecendo o olhar constante sobre a forma como os docentes trabalham. De acordo os autores, os supervisores vigiam, mas também são vigiados em função da necessidade de cumprir as exigências de órgãos superiores como secretarias municipais. Dessa forma, essa estrutura

reguladora remeteria à ideia de uma rede de vigilância colocada em ação por todos os que a constituem, formando o que Foucault chama de “maquinaria de controle” conforme relatado abaixo:

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 2006b, p. 145)

Diante das atribuições pensadas para a coordenação pedagógica como um profissional responsável pela articulação da gestão democrática, responsável pela formação docente em serviço, pressupõe-se que a atuação da coordenação pedagógica deva distanciar suas ações das práticas anteriormente realizadas pelo supervisor escolar, utilizando para isto saberes necessários a atuação da coordenação pedagógica. Assim sendo, essa pesquisa adota a compreensão da coordenação pedagógica como parte indissociável do conjunto de práticas que compõem a gestão escolar, podendo ser definida como a coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 2016).

Portanto, para o exercício da gestão democrática escolar, é imprescindível a participação de todos os setores, destacando-se educadores, alunos, funcionários e pais num esforço coletivo buscando criar possibilidades para que o discente tenha uma aprendizagem significativa. Neste sentido, o PCP é um ator fundamental neste processo, devendo contribuir com a instituição escolar de modo a torna-la um local de apropriação do conhecimento produzido historicamente.

Paro (2016) relata que as atividades a serem desempenhadas pelo PCP devem estar relacionadas às atividades fim, aquelas que dizem respeito à apropriação do saber pelos educandos, incluindo nelas a atividade de ensino e de aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula de modo a possibilitar à apropriação do saber dos educandos.

### CAPITULO 3

#### **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO: INTENSÕES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES**

O objetivo deste capítulo é apresentar o resultado da pesquisa de campo, realizada em seis escolas da RME-BH. São sujeitos da pesquisa seis PCP que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Nos primeiros contatos com algumas das instituições escolares a serem pesquisadas, uma situação confrontava meus saberes pessoais, baseados na minha experiência como coordenadora pedagógica da RME-BH. Confrontava também algumas informações levantadas por intermédio de pesquisas bibliográficas e de leituras realizadas nas portarias SMED/SMAD Nº 008/2007 e da portaria 162/2016 expedida pela SMED/BH que discorriam sobre a criação e função do PCP assumindo a função de coordenação pedagógica não trazendo outras denominações.

De acordo Fernandes (2008) e Domingues (2014) a equipe pedagógica, anteriormente composta pelos orientadores educacionais e supervisores pedagógicos, foi substituída pela figura de um único coordenador pedagógico que deveria realizar as atividades desempenhadas por estes dois profissionais. Esta forma de organização era vivenciada por mim na escola onde atuo, na qual a divisão dos coordenadores é feita apenas por ciclos de ensino e número de turmas. O coordenador pedagógico é responsável pela atuação junto aos docentes, discentes, comunidade escolar e demais profissionais da escola sendo reconhecido com a denominação de “coordenador pedagógico”.

Ao realizar contato com a direção das escolas, apresentando os objetivos da pesquisa era surpreendida com a pergunta “Com qual coordenador você deseja realizar sua pesquisa”? A resposta dada “com coordenadores pedagógicos que atendam aos últimos anos do terceiro ciclo” não respondia a questão, uma vez que, em algumas escolas havia subdivisões da coordenação pedagógica utilizando como critérios para divisão as atividades desempenhadas por cada profissional que exercia essa função: coordenador Pedagógico, coordenador pedagógico de turno, coordenador pedagógico disciplinar, foram denominações encontradas, e, além destas, a coordenação geral, uma função criada no início de 2018, ainda em processo de regulamentação. Para a coordenação geral seria criado um cargo de oito horas, cujo profissional deve atuar nos turnos da manhã, tarde e noite, onde houver esta demanda,

diferentemente dos outros coordenadores que atuam em um único turno e tem a carga horária de quatro horas e trinta minutos acompanhando apenas um turno escola.

Considerando a organização das instituições, definimos como sujeito da pesquisa os PCP que atuam nos últimos anos do 3º ciclo, responsáveis pela articulação do trabalho coletivo no turno, atuando junto aos docentes, discentes e da comunidade escolar. Visando preservar o nome das instituições e os coordenadores pedagógicos, as instituições pesquisadas foram denominadas Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4, Escola 5, Escola 6 e, respectivamente, o professor coordenador pedagógico (PCP) de cada instituição denominado PCP 1, PCP 2, PCP 3, PCP 4, PCP 5 e PCP 6.

### 3.1 Características das escolas pesquisadas

Para melhor compreensão da atuação do coordenador pedagógico, faz-se necessário discorrer sobre o contexto de cada instituição escolar na qual este profissional está inserido. Embora, conforme relata Paro (2016), não se deva esperar condições ótimas de trabalho para se empenhar em desenvolver as atribuições que competem a cada profissional, não se deve ignorar que a ausência de condições contribui para o não desenvolvimento de determinadas atribuições. Características como: ausência de recursos de toda ordem, tempo e esforço despendido para resolver questões, que muitas vezes extrapolam as atribuições esperadas para a coordenação pedagógica, demandam do coordenador um tempo que deveria ser investido no fim último da educação - melhorar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com vistas à construção de uma gestão que seja democrática além do discurso. Conforme já relatado, o critério de escolhas das escolas foram as notas do IDEB utilizando-se as três maiores as três menores, conforme demonstrado na Tabela 1:

**Tabela 1- Localização das escolas por regional e nota do IDEB**

<b>Escola</b>	<b>IDEB</b>	<b>Regional</b>
<b>Escola 1</b>	3.6	Oeste
<b>Escola 2</b>	5.8	Leste
<b>Escola 3</b>	3.7	Barreiro
<b>Escola 4</b>	0.9	Barreiro
<b>Escola 5</b>	5.9	Noroeste
<b>Escola 6</b>	6.1	Venda Nova

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa

### 3.1.1 Escola 1

A escola 1 apresenta a segunda nota mais baixa entre as instituições da Rede Municipal de acordo a classificação do IDEB. Localiza-se na regional Oeste de Belo Horizonte e atende alunos oriundos de várias comunidades localizadas no entorno da escola. Ao ser questionada em relação aos bairros atendidos pela escola a PCP 1 relata que:

São duas comunidades principalmente, que é aqui a [cita nome da comunidade] que digamos assim, é parede e meia com a gente (...) Então essa comunidade começa nos nossos muros aqui. E a comunidade [cita nome] que é composta de uma série de vilas e tudo mais que eu nem saberia relacionar para você. São várias. Mas, basicamente, é essa minha comunidade.

Nota-se de que de acordo a PCP 1, a escola 1 fica localizada dentro de uma comunidade. A proximidade da escola com a comunidade é ressaltada pela coordenadora mediante o uso de expressões como: “parede e meia com a escola” e “uma comunidade que começa nos nossos muros”. A escola atende também alunos de outra comunidade, que seria “composta por uma série de vilas e tudo mais” e, segundo a PCP, ela não sabe nem relacionar quantas e quais são.

Percebe-se que o termo comunidade é bastante enfatizado pela PCP 01. Teixeira (2010) aponta que, do ponto de vista sociológico, a comunidade é uma relação orgânica, com vínculos fortes, baseada em laços de consanguinidade e compartilhamento de território. (BOUDON & BOURRICAUD, 1993 apud TEIXEIRA, 2010). Com o passar do tempo, houve a ampliação dessa noção de comunidade que passou a ser considerada como relações comunitárias que podem se estabelecer por meio da vivência de experiências compartilhadas entre as pessoas, sendo a participação em um projeto fruto de escolhas.

De acordo Teixeira (2010) a comunidade representa o estabelecimento de uma relação complexa, heterogênea e passível de ser construída entre aqueles que estejam dispostos a dela participar. Nesse novo sentido, o conceito aparece como condição essencial para a construção de escolas democráticas. Para a autora a noção de comunidade está mais relacionada a uma dada forma de relação entre as pessoas, do que propriamente aos grupos que a compõem. Sendo assim, o mais importante é o compartilhamento de um projeto educativo, eleito por todos que dele desejam participar. No entanto, a autora faz críticas ao uso do termo no contexto educacional ao afirmar que:

O crescimento das estruturas administrativas dos sistemas de ensino; a diferenciação ao ressaltar que clientela escolar em termos socioeconômicos, decorrente da

expansão da rede pública de ensino; e a convivência de setores sociais com profundas diferenças culturais teriam dado ao conceito de comunidade a função de disfarçar o conflito, pelo menos no discurso oficial e dos educadores, entre grupos tão diferentes e desiguais. (Teixeira, 2010. p.2)

Assim como afirma Teixeira (2010), aparentemente, ao utilizar o termo comunidade, a PCP 01 deseja evidenciar o perfil diferenciado do público atendido pela escola, para isto ressalta a baixa condição socioeconômica como característica deste público. A escola 1 atende o último ano do 2º ciclo (6º ano), o 3º ciclo (1º, 2º, 3º anos), o Projeto Entrelaçando e a EJA Juvenil. Segundo a PCP 01, recentemente, a escola iniciou o atendimento da Educação Infantil, motivada pelas questões de fluxo<sup>11</sup>. Aparentemente, após a análise do fluxo, a Escola 01 percebeu a necessidade de abertura de novas turmas para o público infantil com o objetivo de conseguir manter o número de alunos e turmas pretendidos pela instituição.

De acordo a PCP 1, um número expressivos de alunos da Escola 01 tem migrado para uma escola da Rede Estadual localizada nas proximidades. Demonstra um desapontamento ao ressaltar que, legalmente, o Estado deveria se responsabilizar pelo Ensino Médio, mas oferta também o ensino fundamental, cuja responsabilidade de oferta é dos municípios, provocando dessa forma, a perda de alunos da Rede Municipal para Rede Estadual.

A escola possui 6 PCP: 2 no turno da manhã, um pedagógico e um professor coordenador pedagógico de turno. No período da tarde: 3 coordenadores, 1 PCP pedagógico, 1PCP de turno e 1 PCP disciplinar, além do coordenador pedagógico geral. O número de alunos e turmas são distribuídas conforme demonstrado na tabela 2.

**Tabela 2- Distribuição de PCP por número de turmas e alunos**

<b>Turno</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>	<b>PCP</b>
<b>Manhã</b>	7	167	1 PCP pedagógico 1 PCP de turno
<b>Tarde</b>	13	302	1 PCP pedagógico 1 PCP de turno 1 PCP disciplinar

**Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa**

<sup>11</sup> O conceito de fluxo escolar relaciona-se ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. É o termo utilizado para indicar a progressão dos alunos em determinado nível de ensino, apontando sua condição de promoção, repetência ou evasão. Sendo possível a percepção do processo de transição dos alunos de um ano para outro. É justamente a análise dessas taxas que permite a visualização de quais são as séries ou anos em que as taxas são mais altas, o nível de congestionamento do sistema educacional resultante de ingressos tardios, reprovações, evasões e reingresso dos alunos no sistema. O fluxo escolar pode ser interpretado em duas dimensões, de um ano para outro, ao longo de um nível de ensino. E aquela se refere à maneira como os alunos são distribuídos em turmas de cada uma das séries configurando em turmas mais ou menos heterogêneas quanto a desempenho ou a outro critério (ALAVARSE, MAINARDES, 2010).

Percebe-se que há uma grande diferença entre os números de turmas existentes no turno da manhã e no turno da tarde. Embora a PCP 01 não tenha sido questionada diretamente em relação a este fato, ela aponta uma migração de alunos da Escola 1 para a Rede Estadual, o que poderia explicar essa situação.

### 3.1.2 A Escola 2

A escola 2 pertence a regional Leste, localiza-se nas proximidades da área central do Município de Belo Horizonte. Apresenta o 3º maior IDEB da RME-BH e atende o último ano do 2º ciclo (6º ano) e o 3º ciclo (7º, 8º, 9º). A escola tem 598 alunos regularmente matriculados, divididos em 24 turmas distribuídas conforme demonstrado na tabela 3.

**Tabela 3- Escola 2: distribuição de PCP por número de turmas e alunos**

<b>Turno</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>	<b>PCP</b>
<b>Manhã</b>	11	307	2 PCP de turno
<b>Tarde</b>	13	291	2 PCP de turno

**Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.**

A primeira tentativa de contato com a Escola 02 foi realizada por meio de visita a instituição, no entanto, não pude ser atendida pois, segundo informação do porteiro, a direção e coordenação estavam em reunião do Conselho de Classe. A escola 02 foi a primeira instituição com a qual tentei estabelecer contato. Diante desta negativa, percebi ser mais estratégico realizar o primeiro contato por telefone. Sendo assim, foi realizado o segundo contato com a direção da escola. Por meio deste contato, explicitarei os objetivos da pesquisa e foi agendada a entrevista. No entanto, fui recepcionada pela PCP que atuava como coordenadora geral na instituição. Ela informa que chegou à escola no início do ano letivo de 2018. Anteriormente, exercia a função de diretora em outra instituição, mas após o término do mandato, em função de algumas questões, teve que sair da escola a pedido da SMED-BH. A PCP relata que condicionou sua saída à sua lotação na Escola 2. Considerando os objetivos da pesquisa, ficou acordado que seria marcada e realizada posteriormente entrevista com a coordenadora pedagógica responsável pelos últimos anos do ciclo.

Conforme acordado, foram realizados várias tentativas de contato telefônico com a PCP 02. Ao conseguir acessá-la, foi muito difícil encontrar uma data que fosse possível a realização da entrevista, pois sua rotina é bastante agitada. Mesmo a entrevista sendo

agendada dois dias antes, a PCP 02 se esqueceu do agendamento e horário marcado. Quando cheguei à escola, houve um desconforto. A PCP 02 havia se programado para ensaiar com os alunos uma dança para a festa junina da escola que aconteceria no final de semana. Apesar do impasse, a PCP 02 atendeu-me sendo muito prestativa e atenciosa.

De acordo a PCP 02 a escola recebe alunos de vários pontos da cidade, não somente da Regional Leste. Ressalta uma grande diferença entre a Escola 02 e outra escola da RME-BH que atuava anteriormente, pois esta era uma “escola bem regionalizada mesmo, de uma comunidade local”. Durante a entrevista com a PCP 02 havia na sala outra coordenadora de turno que, em alguns momentos da entrevista, realiza algumas ponderações. Relata que a escola recebe alunos de outros municípios, que por algum motivo, não desejam estudar no município de origem, e para conseguirem efetuar matrícula na escola, os familiares arrumam comprovante de endereço de alguma residência localizada nas proximidades da escola. Os motivos da procura e preferência dos pais pela escola, segundo a PCP, seria a localização, a fama, o bom trabalho desenvolvido pela escola e o bom conceito da escola adquirida ao longo dos anos. Ressalta ainda que a escola se “diferencia das escolas de periferia” por não ficar localizada dentro de uma comunidade, justamente por isso, há uma tendência de a escola “pegar pessoas que tem uma condição financeira melhor”.

Percebe-se que, assim como a PCP 01, a PCP 02 utiliza o termo comunidade fazendo uma diferenciação em relação à condição socioeconômica, conforme apontado por Teixeira (2010). A PCP reforça esta afirmação ao apontar que a escola se diferencia das escolas de periferia, e que justamente por isso, a escola atrai alunos com boas condições financeiras. A PCP 02 pondera que não é apenas este público que compõe a escola, mas também um público oriundo de outras duas comunidades. De acordo com essa PCP, este ano, muitos alunos, apesar de gostarem da escola, têm pedido transferência em função de não conseguirem arcar com os custos do transporte escolar. Apesar de gostarem da escola, não conseguem arcar com os custos do transporte escolar. Ao ser questionada se havia uma influência do resultado positivo do IDEB na escolha da escola pelos pais, a PCP 02 relata acreditar que a comunidade não escolhe a escola por este motivo, pois o número de pais que atentam-se para estas questões é pouco significativo. Acredita que a busca das famílias por essa escola, mesmo residindo longe, é “aquela propaganda do boca a boca das notícias que tem da escola”.

### **3.1.3 A Escola 3**

O primeiro contato com a instituição foi realizado por meio de telefone com a diretora da instituição que prontamente agendou a data da entrevista. Relatou que duas coordenadoras atendiam os pré-requisitos da pesquisa. Solicitou-me que ao chegar à instituição procurasse por uma delas. A escola 3 fica localizada na Regional Barreiro, ocupando o 3º lugar entre os mais baixos IDEB da RME-BH. A escola fica localizada em uma área, aparentemente, bastante vulnerável, fato que é perceptível ao olhar o entorno da escola. Chama atenção o muro alto que cerca a escola. Na entrada um portão, também muito alto, com o aviso: “Não é permitida a entrada do público externo nos horários de intervalo dos turnos da manhã (09h00min às 09h20min) e tarde (de 15h00min às 15h20min)”. O aviso era assinado pela direção. Bem ao lado do portão, uma funcionária acompanha a chegada das pessoas por meio de uma pequena janela com grades. Logo acima da grade, um aviso informava que a escola contava com proteção de segurança eletrônica. Após visualizar o visitante pela grade, a funcionária dá uma volta e abre o portão que dá acesso à escola.

Ao adentrar a instituição e explicar o motivo da minha ida fui informada que, provavelmente, não conseguiria ser atendida. As duas PCP estavam em reunião de Conselho de classe, mas o funcionário que atendeu-me relata que minha presença seria informada às coordenadoras. Durante minha espera, percebi várias crianças fora de sala, uma delas bastante alterada, gritava muitos palavrões. Uma funcionária, demonstrando muita delicadeza, tentava acalmá-la. Outro discente, com gestos bastante afeminados, também alterado, discutia com outros colegas questões sobre sua sexualidade. Enquanto aguardava minha chegada ser anunciada às PCP, percebi que a sala da coordenação, aparentemente, foi improvisada, pois havia na porta uma placa de identificação escrita “depósito”, o que despertou em mim várias lembranças de reflexões realizadas durante meu percurso acadêmico e profissional. Ocupar o lugar de pesquisadora e, ao mesmo tempo, de alguém que, por meio do exercício profissional, minimamente compreende o lugar do outro, impõe muitas questões. Naquele momento, enquanto coordenadora queria sair daquela instituição correndo. Já havia percebido que, naquela dinâmica, uma entrevista de aproximadamente uma hora seria impossível e iria atrapalhar muito o processo de trabalho da PCP escolhida como sujeito da pesquisa. Mentalmente decidi que tentaria pelo menos trinta minutos.

Ao conversar com uma das coordenadoras que havia saído da reunião de Conselho de Classe para me atender, fui questionada se eu era da Regional da PBH. Possivelmente, pela fato de ser mais comum esse tipo de visita na escola do que a presença de pesquisadores ou de outras instituições. Expliquei os objetivos da pesquisa e, enquanto explicava, ela atendia o telefone e informava a uma mãe que o “bicho estava pegando” e que não poderia liberar o

discente sozinho. Perguntou-me quanto tempo precisava para a entrevista. Ao ser informada dos 30 minutos, afirmou que era muito tempo e questionou-me se não poderia reduzir mais. Neste momento, meu lado pesquisadora impera e, mesmo após atravessar a cidade, pontuei que a compreensão da atuação da coordenação por meio da pesquisa que estava desenvolvendo era algo muito importante para mim, justamente por isso algo que fosse tão apressado não atenderia a minha necessidade enquanto pesquisadora.

Sendo assim, propus agendar outro dia que fosse possível ela atender-me, no entanto, ela continua afirmando que, dentro da sua dinâmica de trabalho, não seria possível parar um tempo para conceder a entrevista. Posteriormente, aparentemente comovida com minha solicitação, propõe-me, com um pouco de ironia: “passa uma manhã aqui comigo, mas vem sem salto!”. A expressão “vem sem salto” foi motivada pelo fato de eu estar com um sapato de salto. Senti-me desafiada a adentrar aquela instituição.

Conforme combinado na data e horário estabelecido compareci a instituição. Novamente, a PCP 3 estava em reunião. Desta forma, fui atendida pela PCP que atuava juntamente com a PCP 03, com quem iniciei o diálogo. Não fui autorizada a gravar a entrevista, o que foi lamentável pois, apesar da observação atenta, fica a sensação de ter perdido algum relato importante, pois não era possível estabelecer uma sequência no diálogo. Durante todo o tempo éramos interrompidas por professores, pais, alunos e outros funcionários da instituição.

Segundo informações das PCP, os alunos da escola são provenientes de 04 vilas e muitos deles residem nas proximidades da escola. Aos alunos que residem mais distante é oferecido o transporte escolar em ônibus ofertados pela PBH, totalizando 05 coletivos no turno da manhã. A escola atende o 1º, 2º e 3º ciclos. Encontram-se regularmente matriculados no turno da manhã 431 alunos, distribuídos por 16 turmas, sendo: 2 turmas de 5º anos, 4 turmas de 6º anos, 4 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano e 2 turmas de 9º. Em 2017, o turno da manhã era composto por 17 turmas, no entanto, a pedido da SMEd e em função do contexto escolar vivenciado na comunidade, principalmente em relação a indisciplina escolar, optaram por fechar um turma de adolescentes de 15 anos e enviá-los para o noturno. O turno da tarde possui 17 turmas: 3 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º anos, 5 turmas de 3º anos, 4 turmas de 4º anos, 2 turmas de 5º anos, totalizando 408 alunos. No turno da noite, encontram-se regularmente matriculados 120 alunos distribuídos em 4 turmas.

Atualmente, a Escola conta com 08 coordenadores: 4 PCP no turno da manhã: 02 PCP disciplinares e 02 PCP pedagógicos; 4 no turno da tarde: 2 PCP pedagógicos e 2 PCP disciplinares, distribuídos conforme demonstra a Tabela 04:

**Tabela 4- Escola 3: Divisão de PCP por número de turmas e alunos**

<b>Turno</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>	<b>PCP</b>
<b>Manhã</b>	16	431	2 pedagógicos 2 disciplinares
<b>Tarde</b>	17	408	2 pedagógicos 2 disciplinares
<b>Noite</b>	4	120	Não há

**Fonte: elaborada pela autora a partir da dados da pesquisa**

### 3.1.4 A escola 4

A escola 04 apresenta o menor IDEB da RME-BH e localiza-se na regional Barreiro, distando-se apenas 4 quilômetros da escola 03. O primeiro contato com a escola foi feito por meio de contato telefônico com a direção que, prontamente, autorizou-me agendar a entrevista com a PCP 04. Na primeira tentativa de realizar o agendamento da entrevista por contato telefônico, fui informada que a PCP 04 havia saído para levar um aluno na residência dele. Na segunda tentativa de agendamento da entrevista, a PCP foi muito receptiva. Questionou-me se a entrevista seria por meio de questionário enviado por e-mail. Informei que iria pessoalmente à escola, pois estava trabalhando com entrevista semiestruturada. A PCP 04 questionou que horário seria bom para mim. Solicitei que a escolha fosse feita por ela e que eu adequaria minha agenda. Dessa forma, ela optou por um horário após o término da aula, no período da manhã (11h30min), pois, relata que, somente nesse horário, conseguiria me atender com mais tranquilidade.

No dia agendado cheguei um pouco atrasada. O localizador do GPS equivocou-se ao me mandar entrar em rua sem saída de difícil acesso. Tive muita dificuldade para retornar. Há muitas ruas bem apertadas no trajeto que dá acesso à escola. Ao relatar a situação para a PCP 04, ela relatou-me que imaginou que isso poderia ter acontecido. Cheguei para a entrevista com uns 15 minutos de atraso e a PCP 04 ainda estava na escola. Expliquei o meu incômodo em usar o horário de almoço para realizar a entrevista. Ela relatou que tinha pedido uma “marmita”, mas que ainda não tinha chegado. Informou ainda que estava de férias prêmio em um cargo que exerce em outro município, justamente por isso, estava com disponibilidade aquele horário.

Ao ser questionada em relação ao público atendido pela escola a PCP 04 relata que:

Para lidar aqui, nessa escola tem que ter um perfil diferenciado. Não estou falando que é melhor ou pior. Mas, tem que ter um perfil diferenciado (...) Por que eu já trabalhei até em outras escolas, né? Mas, eu gosto desse perfil. (...)Ah, é muita miséria, não vou nem falar pobreza. É muita miséria! Esses alunos nossos, eles são, eles são pessoas que a sociedade de alguma maneira empurra para ficar só aqui dentro. Não incentiva esses meninos a irem para outros lugares. Então você tem que ter um perfil diferenciado, você tem que saber cobrar, mas você tem que também entender. (PCP 04)

Nota-se que a PCP 04, embora não categorize a escola como uma escola boa ou ruim, chama atenção para a necessidade de um perfil docente que difere das demais escolas para lidar com o público discente atendido pela escola 04. De acordo a PCP 04, a escola é um dos únicos equipamentos públicos que atende os alunos naquele território. Aponta um processo de exclusão dos alunos relatando que, de alguma maneira, os alunos são empurrados para que fiquem somente dentro da escola, pois não há interesse que eles saiam dali, uma vez que são sujeitos cuja presença é indesejável em outros espaços.

Em relação a divisão da coordenação a escola se organiza conforme exposto na Tabela 5.

**Tabela 5- Escola 04: Divisão de PCP por número de turmas e alunos**

Turno	Turmas	Alunos	PCP
Manhã	17	438	4 pedagógicos
Tarde	17	401	4 pedagógicos
Noite	05	123	1 pedagógico

**Fonte: elaborado pela autora de acordo dados da pesquisa.**

### 3.1.5 A escola 5

A escola 05 fica localizada na Regional Noroeste, tem o 2º maior IDEB da Rede. O primeiro contato com a escola foi realizado por meio de contato telefônico. Fui atendida pelo vice diretor da escola que, prontamente, agendou o horário da entrevista. O vice diretor informou o nome da PCP responsável pelo atendimento dos últimos anos do ciclo e, sem consultá-la, agendou dia e horário da entrevista.

No dia agendado cheguei por volta de 8:00 horas. A PCP estava atendendo a mãe de um aluno. Enquanto isso, além de mim, outra mãe a aguardava. Após terminar com a mãe que estava em atendimento, a coordenadora atendeu a outra mãe que a aguardava. Esta última desejava verificar se a filha realmente estava presente na escola, pois desconfiava que ela

pudesse estar “matando aula”. Neste dia, também estava presente na escola, a acompanhante de inclusão que a PCP 05 optou por atendê-la antes de mim.

Quando a PCP desocupou-se para me atender já estava na hora do recreio. Em função do número de alunos, a escola divide o recreio em dois horários. Informei a PCP 05 que desejava aguardar o término do recreio para ser atendida evitando, dessa forma, que ela ficasse sem o intervalo. Ela afirmou ser a melhor opção, pois o barulho produzido durante o recreio atrapalharia a entrevista. Solicitou-me que quando tocasse o sinal do 2º recreio a chamasse, pois suas atividades eram tantas que poderia se esquecer de mim.

Terminado o horário do recreio, a PCP 05 mesma veio até mim solicitando que ao invés de entrevistá-la, entrevistasse a coordenadora geral. Foi necessária a explicitação de que a coordenação geral não compunha os sujeitos da minha pesquisa sendo o foco os PCP responsáveis pelo pedagógico dos últimos anos do 3º ciclo. Entre todos os entrevistados, a PCP 05 foi a que demonstrou-se mais nervosismo e insegurança durante todo o processo. Era a única pedagoga entre os PCP entrevistados, única profissional que tinha formação em supervisão e orientação escolar. Aparentemente, o fato da entrevista ser realizada em uma sala onde o espaço era dividido com outras PCP, inclusive a coordenadora geral, deixou-a ainda mais apreensiva. Houve várias interrupções de alunos, professores e da própria coordenadora geral que, em muitos momentos, interrompeu a entrevista para resolver algumas questões referentes ao calendário e às provas. Em alguns momentos da entrevista, a PCP 05 consultava a coordenadora geral buscando a reafirmação de suas falas. Foi a entrevista que mais exigiu atenção no momento transcrição, apresentando um número alto de trechos inaudíveis, pois além do tom de voz usado pela PCP 05 ser extremamente baixo, havia um barulho nas partes externas da sala e várias conversas paralelas na sala da coordenação.

Após a entrevista, a PCP 05 convidou-me para conhecer a estrutura da escola. A escola estava muito bem cuidada. Os muros eram enfeitados por alguns grafites com dizeres de acolhimento aos alunos, de respeito à diversidade, de afirmação de uma escola que preza pela inclusão. Nos corredores havia armários individuais para que os alunos guardassem seus materiais. A biblioteca não tinha nenhum aluno na hora da visita, mas era bem equipada, inclusive com *puffs* coloridos, que segundo a PCP 05, foram adquiridos recentemente pela escola. A biblioteca era um ambiente colorido, bonito e acolhedor. Questionada sobre o recursos para aquisição dos bens materiais, a PCP 05 relata que a gestão da escola tem um cuidado muito grande com a administração dos seus recursos. Ressaltou que, há alguns meses, a escola participou de um projeto e ganhou aquecedores solares gerando economia de dinheiro e sobra de recursos que foram investidos em outras necessidades da escola.

A escola possui duas quadras com excelente infraestrutura. Havia muitas mesas espalhadas pela escola ocupando lugares estratégicos. A maior parte delas adaptadas com jogos de mesa. A escola dispõe de um espaço com mesas e cadeiras colocadas nas proximidades de um pia para que os alunos façam atividades que costumam sujar os móveis escolares. A cozinha era bastante ampla. Em um pátio coberto, havia mesas de “ping pong”, totó e jogo de Just Dance (jogo eletrônico musical). Questionada sobre o acompanhamento do recreio informou que a diretora, coordenadoras e até a secretária escolar olham a entrada, a saída e o recreio dos alunos. Na sala dos professores, sou apresentada pela PCP como pesquisadora. Ela informa aos professores que o meu tema de mestrado era sobre coordenação e que ela havia falado muito bem deles durante a entrevista. Parecia um clima muito amistoso. Em relação ao número de turmas, alunos e PCP a escola organiza-se conforme demonstrado na Tabela 6:

**Tabela 6 – Escola 5: distribuição de alunos, turmas e número de PCP**

Turno	Turmas	Alunos	PCP
Manhã	15	469	2 PCP pedagógico 1 PCP de turno
Tarde	17	488	2 PCP pedagógico 1 PCP de turno

**Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa**

### 3.1.6 A escola 6

O primeiro contato com a escola foi feito com o diretor da instituição por meio de contato telefônico, mostrando-se bastante solícito, autorizou a realização da entrevista com o PCP 06. Em função de um problema no telefone da escola, foram realizadas diversas tentativas de contato sem muito sucesso. A escola é muito grande, sendo composta por dois prédios. A ligação sempre era direcionada para a secretaria. Durante algumas tentativas de contato com o coordenador, fui informada pelas secretárias que ele era bastante atarefado. Após a não obtenção de resultado via contato telefônico, fui pessoalmente à escola. Preocupava-me o tempo da pesquisa de campo, uma vez que era início de julho e as escolas entrariam de férias. De acordo informações repassadas pelo porteiro, o PCP 06 costuma atender em média dois pais por dia, consumindo-lhe mais ou menos duas horas cada atendimento. Inclusive, no dia da minha ida a escola, havia agendamento de atendimento de pais para aquele horário e, justamente por isso, não pude ser atendida. Além disso, o porteiro afirmou que, naquele dia, a escola estava muito tumultuada, pois um aluno tinha levado uma

arma para a escola e que, possivelmente, o adolescente deveria descer para o Centro de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA).

Em função da impossibilidade de ser atendida, deixei o meu contato com o porteiro e, posteriormente, o PCP 06 realizou contato telefônico agendando a entrevista. Trata-se de uma escola cuja localização espacial chama atenção. As ruas próximas à escola são arborizadas, amplas e com a sinalização das vias bem cuidadas, inclusive, com símbolos indicando a presença de escolas nas proximidades. A escola localiza-se em frente a outra escola particular. Foi o único PCP do sexo masculino encontrado entre os sujeitos da pesquisa, e também o único que demonstrou preocupação em conceder a entrevista com a porta da sala fechada para evitar interrupção no momento da entrevista. Segundo ele, agendou a entrevista para um dia estratégico, pois os alunos estavam fazendo “provão”.

Questionado a respeito do “provão”, o PCP 06 relata que é um instrumento de avaliação usado pela instituição no final de cada semestre. Havia um silêncio muito grande na escola, apesar da presença dos alunos. O lamentável foi perceber que depois de uma entrevista extremamente frutífera, não foi possível gravar a primeira versão da entrevista, em função de um problema técnico do gravador. Após a minha percepção da situação, o PCP 06 se prontificou a falar novamente. Em função disso e de minha preocupação com o tempo que já havia tomado do PCP, fiz a opção por resumir a entrevista e muitas informações que foram dadas na 1ª entrevista se perderam na 2ª gravação, mas foram devidamente registradas. A divisão de PCP por número de alunos e turmas está organizado conforme demonstra a Tabela 7.

**Tabela 07 – Escola 6: distribuição de turmas, alunos e número de PCP**

Turno	Turmas	Alunos	Coordenadores
Manhã	16	423	1 pedagógico 2 de turno
Tarde	16	525	1 PCP pedagógico 2 de turno
Noite	7	174	1 pedagógico 1 de turno

**Fonte: elaborado pela autora com base em dados da pesquisa**

Considerando-se o que foi abordado, ressalta-se que a Portaria 182/2016 regulamenta a organização do quadro escolar em relação aos número de docentes e outros profissionais. Em relação a composição da equipe de coordenação pedagógica, pontua que nas escolas onde houver o pedagogo/técnico superior de educação, em cada turno com até 16 turmas deverá contar com um profissional. Nas escolas que tiverem mais de 16 turmas deverá contar com

dois profissionais. O pedagogo/técnico superior não foi encontrado em nenhuma das escolas pesquisadas. É muito provável que tenha poucos profissionais com este perfil na RME-BH, pois, desde que foi instituída a função de PCP, no ano de 1997, não foi mais realizado concurso para este cargo. Diferentemente do número de especialistas que é especificado na Portaria 182/2016, não é descrito o número de PCP que deve compor a equipe de coordenação pedagógica. A Portaria especifica apenas que o número de cargos de professores que deverá compor a equipe será definido de acordo o número de turmas, observando-se para cada turma a relação de 1.6, ou seja, multiplica-se o número de turmas da escola pelo número 1.6, obtendo-se, dessa forma, o número de docentes comporá o quadro escolar, não sendo determinado o número de docentes que ocupará a função de PCP. Possivelmente, este é um dos fatores que justifica a desigual distribuição do número de PCP em cada instituição escolar.

Em todas as escolas já havia a indicação do coordenador geral. Nas escolas 03 e 05, a coordenação geral, embora já tivesse definida, as profissionais indicadas ainda exerciam a função de PCP pedagógico e de turno respectivamente. Percebe-se que cada escola tem uma organização peculiar. As diferenças vão desde a distribuição do número de turmas por PCP às denominações e atribuições dada à função. Enquanto a Escola 06 tem 16 turmas no turno da manhã, 16 turmas no turno da tarde (428 e 525 alunos respectivamente), 2 PCP por turno, a escola 03 tem no turno da manhã 16 turmas, no turno da tarde 17 (431 e 408 alunos respectivamente) tem no seu quadro 04 PCP, o dobro da escola 06. Chama atenção o fato da Escola 06 apresentar o maior número de alunos (525 divididos em 16 turmas), contado com 02 PCP, igualando a Escola 01 que tem em seu quadro o menor número de alunos (167 divididos em 7 turmas) contando também com 2 PCP.

### **3.2 O perfil dos PCP**

Conforme já ressaltado, nas unidades escolares o coordenador pedagógico é responsável pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada. Cabe ao coordenador pedagógico criar um ambiente que possibilite a discussão dos problemas concretos vividos na escola, construindo coletivamente alternativas para enfrentar os obstáculos presentes na construção do processo de ensino e aprendizagem dos discentes, levando em consideração a condição de trabalho

docente<sup>12</sup>, de modo a não submetê-los a julgamentos que desconsiderem essas condições (FERNANDES, 2010).

O coordenador pedagógico tem forte relação com a gestão democrática das escolas. Surgiu representando a possibilidade de superação da oposição e hierarquia que existia entre os especialistas e os docentes. Entre as atribuições do coordenador pedagógico está a função de realizar a articulação do trabalho coletivo, de modo a fortalecer as relações democráticas dentro da escola. Dessa forma, buscava-se a aproximação com os docentes, e inclusive, o coletivo docente passou a ter a possibilidade de escolher seus coordenadores por meio de eleições. (FERNANDES, 2010).

O exercício da função de coordenador pedagógico exige a compreensão do papel político da escola em um contexto marcado por sucessivas reformas educacionais. Uma atuação consciente e intencional ao desempenhar as atribuições exige do coordenador pedagógico conhecimento em: didática, metodologia de ensino, avaliação, currículo, legislação, políticas públicas, gestão escolar, etc. O desempenho da função de coordenação pedagógica exige a realização de políticas públicas que proporcionem condições de trabalho e de profissionalização, além da necessidade de se garantir uma estrutura física nas escolas que acolha o coordenador e favoreça os encontros coletivos, além de possibilitar a realização de estudos, formação continuada e acesso à remuneração adequada (FERNANDES, 2010).

### **3.2.1 – Idade e sexo**

Vianna (2013) afirma que que no século XIX, os homens começam a abandonar o ensino nas salas de aula. Os cursos primários e Escolas Normais cada vez mais formam mulheres para a realização de atividades educacionais. De acordo a autora, no final da década de 1920 e início da de 1930, o magistério primário era majoritariamente composto por mulheres. Em 1920, o Censo Demográfico já indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres já somavam 65%.

---

<sup>12</sup> De Acordo Assunção e Oliveira (2010) a noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego. Por tais razões, a análise sobre as condições de trabalho devem se situar no contexto histórico-social e econômico que as engendram.

Confirmando essa constatação, a investigação apontou que a maioria dos PCP é do sexo feminino, conforme demonstra a tabela 08:

**Tabela 8 – Perfil dos PCP: idade e sexo**

PCP	Idade	Sexo
PCP 01	54	F
PCP 02	40	F
PCP 03	40	F
PCP 04	45	F
PCP 05	56	F
PCP 06	32	M

**Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa**

Vianna (2013) relata que esse processo que culmina com a maioria absoluta das mulheres no magistério na década de 1990 “relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas” (VIANNA, 2013, p. 165). De acordo a autora, ainda hoje, mais de 70% das mulheres ativas no mercado de trabalho são empregadas em profissões consideradas femininas, sendo o caso das fonoaudiólogas, nutricionistas, biblioteconomistas, cozinheiras e professoras.

Nesse sentido, algumas alterações vem ocorrendo. No ano de 2009, há uma queda do percentual feminino na educação e, atualmente, evidencia-se uma presença mais significativa de homens na função de educadores. No entanto, o crescimento do sexo masculino nestas funções ainda é tímido. A compreensão dessa configuração do processo de feminização do magistério exige compreensão além da leitura da mera composição sexual da categoria docente. Faz-se necessário ampliar o foco da reflexão para a perspectiva de gênero. Sendo assim, deve-se olhar não apenas para a presença das mulheres na docência, mas também para “os múltiplos significados de feminilidades, masculinidades, sexualidades que o ser docente comporta.” (VIANNA, 2013, p.171). Sendo assim, Segundo Vianna (2013) a análise do exercício da docência, com base nas relações de gênero, mostra-nos que:

sua feminização na medida em que significados comumente atribuídos às mulheres são acionados por professores e professoras indicando a feminização docente contida na diluição da separação tradicional entre masculino/feminino; público/privado; racional/afetivo quando se trata das práticas dessa categoria.” (Vianna, 2013, p. 173),

Nota-se a presença de apenas um PCP do sexo masculino entre os sujeitos pesquisados. O perfil deste PCP difere, em alguns aspectos, das outras PCP entrevistadas. O PCP 06 é o mais novo, está há apenas três anos na RME-BH e, no momento da pesquisa, estava exercendo a função de PCP há sete meses. Considerando-se que o PCP compõe a equipe de gestão da escola, nota-se que o acesso do PCP à função, ocorreu com menos tempo de exercício da docência em sala de aula se comparada a entrada das outras PCP para o exercício da mesma função.

Sendo assim, de acordo Vianna (2013), apesar da maioria feminina, os homens são alçados às posições de controle e prestígio mesmo quando não possuem esse objetivo. De acordo a autora, os sujeitos por ela pesquisados, professores e professoras, os homens, desde que fossem heterossexuais, eram os primeiros a assumiram cargos com relativo poder. Nesse sentido, assim as determinações de gênero perpassam a relação entre professores e professoras nas relações escolares. A visão do lugar do homem, do lugar da mulher no decorrer do processo de socialização, a construção das relações de gênero, são vivenciada no contexto profissional.

### 3.2.2 – Formas de acesso a função de PCP

Paro (2016), diferentemente de autores como Libâneo (2007), defende que os coordenadores pedagógicos devem ser escolhidos dentro do próprio grupo de professores. Os mandatos devem ser temporários, com duração de dois ou três anos, exigindo para acesso à função licenciatura em qualquer área. O critério para escolha destes profissionais deve ser a via eletiva sendo os eleitores os professores, pais e os alunos. Evidencia-se que a forma de acesso a função defendida por Paro (2016) é semelhante a organização da RME-BH no tocante à formação conforme demonstrado na Tabela 9:

**Tabela 9 – Perfil dos PCP: graduação**

PCP	Graduação
PCP 01	História
PCP 02	Ed. Física
PCP 03	Magistério/ Artes
PCP 04	Magistério/Letras
PCP 05	Pedagogia e Geografia
PCP 06	História

**Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa**

A PCP 01 possui graduação em História pós graduação em cultura afro brasileira. Quando questionada em relação a forma de ingresso na função, após um tempo longo de silêncio, ressalta que:

(...) a primeira vez foi que nós não tínhamos aqui. Nós não tínhamos professor que pudesse está assumindo [risos]. Mas, 2014 e 2015 foi no turno da tarde, nós já tínhamos um coordenador de manhã. Digamos assim que foi por aclamação. Mas, como eu defendo uma linha bastante democrática, eu coloquei assim junto à direção: eu até posso aceitar, desde que ninguém do turno da tarde realmente queira essa função e que aceite o meu trabalho como coordenadora. Aí, todo mundo aceitou. Foi por aclamação [risos]. E depois em 2015, mudou a gestão e eu também fui convidada para participar. Aí, você pode me perguntar assim: mas por que você não ficou durante todo o período da gestão? Foi um ano muito complicado, né? A gestão nova. Foi um ano bastante complicado em função de muitas greves [...] Como teve uma greve um tanto extensa, e eu participo porque sem luta a gente não tem mesmo nada, independente da função de coordenação que é uma função de confiança, digamos assim, da gestão. Mas nossa categoria está acima, mas aqui, graças a Deus os gestores em todos os períodos respeitaram muito isso. Então a gente pode, digamos assim, seguir as nossas convicções. (PCP 01)

Nota-se que de acordo a PCP 01, o primeiro acesso à função de PCP foi motivado pela inexistência de um outro professor que quisesse assumir a função, sendo inclusive, em um turno diferente do seu turno de atuação. Aparentemente, havia uma demanda para que alguém ocupasse esta função, pois segundo a PCP 01, ela tornou-se PCP por aclamação. No entanto, esta aclamação, aparentemente, não era dos professores, dos alunos ou da comunidade escolar, mas da direção da escola. Esta constatação é reforçada pela PCP ao afirmar que a coordenação é uma “função de confiança da gestão”. Sendo uma função de confiança, de alguma forma, isso lhe impedia de fazer uso do direito à greve, diferentemente de um professor que exerce sua função na sala de aula, o que, inclusive, motivou sua saída da coordenação no ano anterior e seu retorno para o exercício da docência na sala de aula. Nota-se que somente após a “aclamação” da direção, de acordo a PCP 01, pelo fato dela defender “uma linha bastante democrática” foi posto para a direção que, a aceitação do acesso à função dependia da inexistência de algum interessado em exercer a função no turno da tarde. Ao ser diretamente questionada se normalmente era a direção quem indicava, a PCP afirma que a escola até faria eleição, caso houvesse outros candidatos.

De acordo a PCP 02 sua experiência inicial foi como PCP de turno durante 06 meses na primeira escola que atuou na RME-BH. O acesso à função de coordenação nesta escola foi por indicação do grupo de professores, motivado pelo fato do coordenador de turno não demonstrar mais desejo em continuar como PCP. Nesse período, a referida escola estava

sobre intervenção da PBH.<sup>13</sup> Em função disso, a direção era indicada pela Secretaria de Educação. Segundo a PCP 02 a função de PCP foi oferecida a vários docentes, mas ninguém demonstrava interesse. O grupo de professores apontava que ela tinha o perfil para assumir esta função, mas inicialmente, ela recusou, pois não era de seu interesse. Somente depois de muita insistência aceitou assumir a função. No entanto, em agosto de 2015 transferiu seu cargo para a Escola 02, onde iniciou novamente como professora de Educação física até o final de 2017. No ano de 2018, com a eleição da nova gestão, foi convidada por outra coordenadora da escola, que havia sido indicada pela direção, para atuar juntamente com ela na coordenação de turno.

Nota-se que como justificativa para assumir a função, a PCP 02, não aponta um projeto, uma proposta a ser realizada no exercício da função, mas um desejo de deixar a sala de aula. Aponta como motivação a desvalorização da disciplina da Educação Física na escola, que, segundo ela, é vista de forma estereotipada chegando a ser discriminada. Afirma sentir-se incomodada com as interferências de profissionais na metodologia de ensino que ela deseja utilizar. Sendo a PCP 02, em muitos momentos, tinha o desejo de lecionar na sala de aula, mas era questionada, aparentemente, pelo fato de alguns docentes ter o entendimento que o ensino da Educação Física é somente vivenciado em uma quadra de esportes.

A PCP 03 ao ser questionada em relação à sua formação, afirma que fez magistério. Somente no final da manhã, após ver a logo da Universidade do Estado de Minas Gerais no Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) relatou que formou em Artes nesta universidade. Uma das leituras possíveis para a omissão desta informação, é o fato de ainda haver questionamentos em relação ao acesso de professores especialistas à função de PCP. A coleta de dados na Escola 03 se diferenciou das demais escolas em função das PCP não autorizarem a gravação da entrevista. Nesta escola foi realizada como técnica de coleta de dados a observação participante. Em função disso, em muitos momentos da pesquisa, há relatos da PCP que atuava junto com a PCP 03 exercendo a mesma função.

O acesso à função da PCP 03 também foi por meio de indicação da direção. A outra PCP que atua na escola, juntamente com a PCP 03 tem formação em Pedagogia e atua na escola há 10 anos e sua maior experiência é na docência. Afirma que, somente em 2017, teve sua primeira experiência na coordenação escolar como PCP disciplinar e, no início deste ano, assumiu a função de PCP voltada para o pedagógico. Indagada sobre como acessou a coordenação relatou que, normalmente, a direção olha quem tem perfil e o grupo respalda esta

---

<sup>13</sup>A intervenção e monitoramento são ações que a prefeitura promove nas escolas quando por algum motivo a escola não é mais gerida pela direção eleita.

escolha. Afirma que a função de PCP é “um lugar que ninguém quer”. No entanto, esta afirmação é contrastada pela PCP 03 que afirma gostar do exercício da função de PCP, uma vez que a capacidade para liderar é uma característica de boa parte de seus familiares. Ambas tem dois cargos na Rede Municipal de BH e, encontram-se lotadas na Escola 03, exercendo nos dois horários a função de PCP. Percebe-se uma grande afinidade entre as duas. Aparentemente, a PCP 03 é uma referência para a colega de trabalho que afirma sempre recorrer a PCP 03 para lhe “socorrer”. A PCP 03 encontra-se numa transição entre o exercício de PCP pedagógico e o cargo de coordenação geral, esperando apenas a normatização definitiva da prefeitura, apesar de afirmar que, de certo modo, já vem assumindo o cargo.

A PCP 04 formou-se no magistério e, posteriormente, licenciou-se em Letras. Relata que está na Rede Municipal há 23 anos. Já exerceu várias funções na escola: coordenação da integrada, coordenação pedagógica e direção. Afirma que também foi indicada pela direção da escola.

A PCP 05 graduou-se em Pedagogia com ênfase em supervisão e coordenação escolar. Afirma que sua atuação como docente iniciou na PBH nas séries iniciais (1º o 5º ano). Em um determinado momento, em função de um problema de saúde de uma professora de Geografia, a PCP 05 realiza uma substituição lecionando esta disciplina. Ao ter contato com o conteúdo da disciplina de geografia, afirma ter “desenvolvido um gosto” tão grande que resolveu fazer licenciatura em Geografia. Assim que terminou sua segunda graduação, a PCP 05 conseguiu seu 2º cargo na RME-BH como professora de Geografia. O acesso da PCP 05 a função de PCP foi possibilitado pelo segundo cargo como professora de Geografia.

Percebe-se que, na visão da PCP 05, há um categorização das escolas na RME-BH. Demonstra isso ao ressaltar que, no seu caso, há um histórico de trânsito por escolas consideradas “boas” conforme demonstrado abaixo:

Eu assumo aqui e coloco meu primeiro BM à disposição para ficar em outro lugar. Eu queria a Noroeste porque tem escola boa. (Risos) Aí a [profissional da regional] falou assim: olha, tem umas escolas aqui que você pode querer. Aí, no início eu fui para o [cita o nome de uma escola]. Só que lá era classe vaga eu fiquei dois anos lá, acabei ficando excedente porque eu não consegui lá. Aí depois fui para o [cita o nome de uma escola] onde fiquei na classe vaga por mais dois anos. Também não consegui continuar lá. Aí fui mandada para a Regional para ver para qual escola. Aí eu falei assim "Eu sou um boa professora e gostaria de ir para uma escola boa. Já trabalhei em duas escolas boas, eu sei de minha competência e tudo, aí eles me indicaram aqui. Eles disseram assim: "lá é cargo vago". Aí eu vim aqui conversei com [cita o nome da diretora]. Falei de minhas habilidades (risos). Ela ficou meio assim, né? Deve ter pensado que professora metida! Aí eu peguei e comecei a dar aula aqui e continuei um tempão no sexto ano. Aí há uns dois anos e pouco atrás surgiu a ... começaram a precisar de coordenadores para o terceiro ciclo. Aí, que a professora pegou licença maternidade. Aí eles me pediram para ficar, ela ia voltar

mas ela gostou tanto de continuar de licença... (risos). E eles me pediram para continuar na coordenação. E na outra escola, eu trabalho com Geografia no terceiro ciclo. (PCP 05).

De acordo a PCP 05, seu maior tempo de experiência foi no exercício da docência. Há aproximadamente dois anos assumiu a função de PCP em função de uma licença médica da PCP que ocupava esta função. A primeira experiência com a coordenação foi em outra escola, onde exerceu a função de PCP de turno durante 05 anos. Ao assumir a função de PCP pedagógico em uma escola e PCP de turno em outra, afirma ter aberto mão da atuação como PCP em uma das escolas, pois sentia-se muito cansada:

Nessa não, na outra sim. Na outra eu quis ficar, eu pedir para ficar. Aí, eles pegaram e me permitiram. Eu fiquei lá um tempão. Mas, depois eu pedi para sair. Aqui a diretora me convidou. (...) Aí eu até falei para ela: Eu não sei se eu vou dá conta, porque eu só tinha um ano de pedagógico. (...) a escola aqui exige muito. É muito puxado. Aí eu pensei assim: Sempre que surgia a oportunidade de coordenação eu sempre me esquivava. Eu pensava comigo que não ia dar conta. Pensava comigo que essa escola exige muito. Como professora eu sei que eu dou conta e tal, mas como coordenadora eu pensava: gente eu não dou conta! Quando ela me chamou (inaudível). Eu tenho um ano só de coordenação pedagógica, eu tenho mais experiência era na de turno e tal. Eu sei que é muito cansativo, eu tenho dois turnos e já estou em uma coordenação tal aí eu gostaria de continuar na sala de aula. (PCP 05).

De acordo a PCP 05, durante seu período de atuação Escola 05, em muitos momentos havia a demanda por alguém que ocupasse a função de PCP. Ela sempre era convidada, mas “se esquivava” pois, a função de coordenação na Escola 05 é muito puxada. A PCP 05 faz compara o exercício da coordenação com outra escola onde atuou como PCP de turno. Interessante notar que, apesar dessa experiência como PCP em outra escola, a PCP 05 relata “pensar que não ia dar conta, pois a escola exige muito”. Esse não desejo de assumir a função de PCP na escola 05, contrasta com o seu posicionamento na outra instituição na qual ela relata que “quis ficar, pediu para ficar”, onde atuou durante muito tempo como PCP turno. A PCP 05 ressalta uma grande insegurança em relação a sua atuação como PCP pedagógico na Escola 05, diferenciando de quando se refere a sua atuação como docente ao qualificando-a como uma excelente professora. Em função disso, somente depois de ser convidada várias vezes pela direção, aceitou exercer a função de PCP voltado para o pedagógico na Escola 05.

O PCP 06 é licenciado em História e está há 03 anos na RME-BH. A sua experiência como PCP iniciou em 2018, mediante o convite da direção da escola, após substituir um professor de História, afastado em função de uma licença médica. Afirma que as pessoas gostaram muito do seu trabalho, e em 2018, em função de mudanças vindas da Secretaria de

Educação propondo esse cargo de coordenador geral, surgiu uma vaga de PCP na Escola 06, para a qual ele foi convidado.

Assim como os outros PCP, o PCP 06 relata dificuldades para encontrar professores que tenham interesse em assumir a função de PCP. Aponta como uma possibilidade para a ausência de interesse o fato dos professores “ficarem meio inseguras”. Um dos motivos para a insegurança, que motivou os PCP da Escola 06 a não aceitarem o convite é o desafio de coordenar 16 turmas. O convite da direção para que o PCP 06 assumisse a função de PCP, ocorreu em função da dificuldade de achar outros docentes na escola que desejassem assumir a função de PCP. Ressalta-se que para criação da função do cargo de coordenação geral, não foi enviado um profissional a mais para a instituição escolar, sendo retirado do quadro um profissional para assumir a coordenação geral. Aparentemente, por este motivo, o número de turmas a ser coordenada pelo PCP nesta instituição dobrou.

A Portaria expedida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/SMAD N° 008/97) estabeleceu critérios para a seleção do coordenador pedagógico. Discorria que a coordenação pedagógica deveria ser exercida de forma coletiva e composta pelo diretor da escola, pelo vice diretor, por um técnico superior de educação, caso ainda houvesse na escola, e pelo professor coordenador pedagógico que deveria ser escolhido pelo coletivo da escola, ouvindo o Colegiado Escolar. No entanto, em 2010, um documento orientador para a construção do regimento escolar determina uma nova forma de seleção para os PCP. Segundo o documento, a escolha do Coordenador deverá se pautar pela apresentação de uma proposta de trabalho aos demais profissionais, considerando-se a necessidade de um perfil adequado para o desempenho das funções do cargo. O documento sugere ainda que o tempo de atuação da equipe de coordenação pedagógica corresponda ao período de mandato da direção escolar. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 25).

Em 2016, é expedida uma nova portaria tratando sobre a coordenação pedagógica. A portaria SMED n° 182/2016 discorre sobre as atribuições da direção escolar e da coordenação pedagógica apontando que a equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar será constituída e exercida pelo diretor, vice diretor, pelo técnico superior de educação (quando houver) e pelo professor que deverá ser indicado pela direção, ouvindo os professores e observando-se a identificação e o compromisso do PCP com o plano de trabalho proposto para a gestão.

Nota-se que a primeira portaria promulgada no momento da criação da função de PCP (SMED/SMAD N° 008/97) propunha que o PCP fosse escolhido tendo como base a decisão de um coletivo. Em 2010, a PBH sugere que o coordenador seja indicado pela direção, sendo

necessário para o exercício da função a apresentação de um plano de trabalho. Já a Portaria 182/2016 aponta que o PCP deverá ser indicado pela direção. O PCP escolhido deve apenas ter identificação e compromisso com o plano de trabalho proposto pela gestão, sendo que, neste processo, os professores serão apenas ouvidos.

Diferentemente de Paro (2016) que defende que os coordenadores pedagógicos devem ser escolhidos dentro do grupo de professores, com mandatos temporários de dois ou três anos, a investigação mostrou-nos que nenhum dos PCP entrevistados foi eleito pelo grupo de professores. Dos PCP entrevistados, 05 deles foram indicados pela direção, sendo que uma delas, foi indicada por outra PCP que também foi indicada pela direção.

Percebe-se que não há um estranhamento dos PCP em relação ao fato dos PCP serem indicados pela direção, contrariamente, segundo a PCP 03, essa forma de escolha, deveria ser uma obrigatoriedade, uma vez que, quando não há uma coordenação indicada pela direção não é possível desenvolver um bom trabalho. A PCP 01 considera que a função de PCP é como um “cargo de confiança da direção”. Sendo assim, o critério para escolha dos PCP por intermédio da eleição, defendido por Paro (2016), não é apontado pelos PCP como uma necessidade para ocupar a função.

Aparentemente, a ideia de um PCP que fosse eleito democraticamente foi se desconstruindo, assim como a ideia de apresentação de um proposta de trabalho pelo PCP. Uma das hipóteses para esta desconstrução seria a ausência de professores que quisessem assumir a função de PCP. Todos os PCP afirmam que a maioria dos docentes não tem interesse no exercício da função. Para dois dos PCP um dos motivos para o desinteresse dos docentes é o fato de não haver uma recompensa financeira, pois os docentes que atuam na sala de aula e os docentes que desempenham a função de PCP recebem a mesma remuneração. No entanto, apesar das PCP 03 e 04 afirmarem que a coordenação não é uma função que os docentes desejam assumir, elas demonstram muito apego e satisfação em exercer esta função. A PCP 03 justifica que seu contentamento é motivado pelo fato de muitos membros de sua família ter um perfil natural para o desenvolvimento das atividades de gestão, além disso afirma que, ao ocupar a função de PCP, ela consegue manter sua dobra na mesma escola. A manutenção de uma dobra na mesma instituição pode ser um facilitador, pois 05 dos 06 PCP têm dois cargos em escolas e até mesmo, em municípios diferentes. Além de garantir uma segunda remuneração, quando a dobra ocorre na mesma escola, evita-se o desgaste com o transporte. A PCP 04 relata ter “nascido pra isso”. Inclusive, aponta que, em seus 20 anos de atuação como docente na RME-BH, passou a maior parte do tempo na gestão, ora como

diretora, ora coordenadora do Programa Escola Integrada, ora como PCP de turno, ora como PCP pedagógico.

Percebe-se que, aparentemente, a criação da função de PCP significou um importante avanço na relação entre PCP, que agora ocupam uma função de gestão, e os docentes que atuam na sala. Se antes era apontado uma relação hierárquica entre os especialistas e os professores, tal questão não é evidenciada durante a realização da pesquisa, contrariamente, todos os PCP demonstram clareza do seu papel de suporte ao desenvolvimento do trabalho docente, alguns PCP chegam a afirmar que não é possível coordenar sem o apoio dos professores. Nesse sentido, é válido refletir em que medida o PCP não se torna um profissional mais fragilizado neste processo, uma vez que alguns demonstram muito receio em assumir a função. A PCP 05, apesar da formação em Pedagogia com uma ênfase em coordenação pedagógica, durante muito tempo não aceitou assumir a função por “medo de não dá conta”. A PCP 02, a PCP que atua juntamente com a PCP 03 e a PCP 05 vivenciaram inicialmente a função de PCP de turno que, segundo as PCP, trata-se de uma função mais tranquila se comparada ao PCP voltado para o pedagógico.

### **3.2.3 – Tempo de atuação dos PCP**

Uma das minhas hipóteses iniciais, gerada a partir da minha experiência na escola onde atuo, era que a função de PCP seria, comumente, exercida pelos professores novos que chegavam a instituição, uma vez que os professores lotados na instituição há mais tempo, tinham o direito de escolher a função que desejavam exercer dentro da instituição. A escola onde atuo tem o 4º maior IDEB da RME-BH, de acordo dados de 2015. O quadro docente é composto por muitos professores com um longo tempo de atuação na rede, pois há pouco pedido de mudança de lotação. É uma escola de fácil acesso, localizada bem próxima a área central de Belo Horizonte, assim como a escola 02. Os docentes empossados mais recentemente ou aqueles que conseguiam mudança de lotação para a escola, às vezes aceitavam a função de PCP para não perderem sua lotação na escola. Diferentemente desta hipótese, apesar dos PCP afirmarem se tratar de uma função que “ninguém quer”, a pesquisa mostrou que o acesso a função de PCP nas escolas pesquisadas não é comum com professores que tenham pouco tempo de atuação. Nota-se que 4 dos docentes que atuam como PCP, têm entre 17 e 23 anos de exercício na RME-BH. Os PCP 02 e 06 tem menos tempo de atuação na rede. A PCP 02 tem 7 anos de rede, atuando há dois como PCP e o PCP 06 com apenas 3

anos, sendo também o único homem entre os PCP entrevistados, e o que acessou a função de forma mais rápida conforme demonstra a Tabela 10:

**Tabela 10 – Perfil dos PCP: tempo de atuação na escola, na rede, na função e turnos de trabalho**

PCP	Tempo na rede	Tempo na escola	Tempo na função	Turnos de trabalho
PCP 01	20	20	03 anos	02
PCP 02	07	2,5 anos	06 meses	01
PCP 03	14	14 anos	11 anos	02
PCP 04	23	23	03 anos	02
PCP 05	18	9	2,5 anos	02
PCP 06	3	1, 5 ano	7 meses	02

**Fonte: Elaborado pela autora com dados nos dados da pesquisa**

A PCP 01 atua há 20 anos na escola, mas somente há três anos iniciou sua experiência na coordenação da escola, oscilando sua participação, nestes últimos anos, entre a docência e o exercício da função de PCP. Em 2014, relata uma curta experiência de 6 meses como PCP, e, em 2015 por um ano. No início do ano de 2018, a PCP 01 assume novamente a função de PCP. A PCP 01 atua também como docente em uma escola que atende alunos com necessidades educativas especiais, mantida pela prefeitura de Belo Horizonte, sendo apenas duas escolas nesta modalidade na RME-BH. Ao ser questionada em relação ao acúmulo de cargo, a PCP 01 ressaltou que “não tem como” não acumular.

A PCP 02 iniciou a carreira docente na Rede Estadual em 2005 e está na RME-BH desde 2011. A sua trajetória na RME-BH iniciou como professora de Educação Física em outra escola e, desde meados de 2015, tem atuado na Escola 02. Ao tomar posse na Prefeitura de Belo Horizonte, a PCP 02 ainda trabalhava no Estado, tentou manter dois cargos, mas pelo fato de ter sido muito cansativo, afirma ter exonerado de um cargo.

A PCP 03 está na escola há 14 anos e há 2 anos exerce a função de PCP voltado para o pedagógico. Acessou a função mediante indicação da direção. A outra PCP que atua na Escola 03 tem formação em Pedagogia e atua na escola há 10 anos. Sua maior experiência na docência, somente em 2017, teve sua primeira experiência na coordenação como PCP disciplinar e, no início desse ano, assumiu a função de PCP voltada para o Pedagógico.

A PCP 04 está na Rede Municipal há 23 anos. Já exerceu várias funções na escola: coordenação da integrada, coordenação pedagógica e direção. Afirma que está como PCP

voltado para o pedagógico há aproximadamente três anos. Relata uma ampla experiência na coordenação:

Aqui nessa escola, eu estou há vinte e três anos. Já passei pela coordenação da Escola Integrada, pela Coordenação de turno, já passei pela direção. Aí, quando eu saí da direção em 2012 eu fui convidada para assumir a coordenação da escola integrada de tarde. Lá eu fiquei dois anos e lá eu fiquei excedente porque lá acabou o ensino médio então, claro, obviamente, eu entendi muito bem que quem estava lá ficaria com as turmas. Aí eu voltei para cá e já voltei para a coordenação de novo. Só que eu trabalhava a tarde. Aí em função da minha escola de Betim, aí eu vim para o turno da manhã e já vim para a coordenação. Então, nesses 23 anos eu devo está em torno de uns 20 anos só em coordenação. (PCP 04).

A PCP 05, apesar de ter muito tempo na RME-BH (18 anos), somente há 5 anos iniciou sua experiência como PCP de turno em outra escola. A aceitação para ser PCP voltado para o pedagógico na Escola 05 ocorreu há dois anos. Afirmar ter demorado aceitar o convite da direção para exercer a função de PCP pedagógico em função da insegurança e do medo de não dá conta de desempenhar a função de PCP voltado para o pedagógico, já que o desempenho desta função na Escola 05, exige muito do profissional.

O PCP 06 apresenta um perfil que difere dos demais, percebe-se que, diferentemente dos outros PCP, está há pouco tempo na RME-BH, sendo já convidado para a função de PCP, e, aceitando o convite de prontidão.

### **3.2.4 – Ser PCP**

A investigação evidenciou que o desenvolvimento da função de PCP é permeada por contradições. Enquanto uns PCP demonstram muita insegurança ao desempenhar suas atividades, outros afirmam ser um lugar confortável. Seria um PCP um professor que exerce a função docente um espaço diferente da sala de aula, ou um gestor que exerce cargo de confiança, conforme afirmado ela PCP 01?

Quando indagada sobre algo que não havia sido perguntado e que julgava importante abordar no trabalho sobre a atuação do PCP, a PCP 01 pergunta-me se poderia fazer um desabafo. Diante da resposta positiva a PCP relata que:

Eu acho assim, é um trabalho que a responsabilidade é enorme. Você responde na verdade por vários setores na escola. Nós coordenadoras, acima da gente são os diretores, é a gestão. Eu acho injusto a gente não ter nenhum tipo de compensação sim! Porque nós somos professores, nós somos professores! Mas, nós estamos em uma função que além do esforço exige um tempo que a gente nem tem. (PCP 01)

A indignação da PCP 01 foi motivada em função de uma determinação recente da PBH discorrendo que, diferentemente dos docentes que atuavam em sala de aula, os docentes que atuavam como PCP não podiam tirar férias prêmio<sup>14</sup>. Observa-se que, a mesma instituição que retira a função de supervisão, orientação em determinado momento, alegando que o exercício da função de coordenação pedagógica deverá ser desempenhada por um docente, em outro, diferencia o docente que atua na sala de aula e o docente que atua como PCP. Aparentemente, esta decisão traz à tona alguns questionamentos como por exemplo, a remuneração docente de igual valor para as duas funções. Percebe-se um incômodo da PCP 01 quando argumenta “eu sou professora, estou coordenadora”. Ela inclusive pondera “se não tenho um direito que é meu enquanto professor, eu deveria ter uma compensação enquanto coordenação:

Ah! mas “Porque você aceitou”? Tem um motivo, inclusive, por pensar que você pode contribuir. Tudo bem, não tem um remuneração a mais, tudo bem! Mas agora, nos tirar aquilo que nós temos eu acho injusto. Tirar aquilo que nós temos enquanto professores que o caso das nossas férias prêmio. Isso eu fiquei assim chateada. Eu sou professora, eu estou coordenadora, mas o meu tempo de magistério todinho de magistério, de regência foi aí. Por que que eu não faço jus as minhas férias, gente? Por que eu estou em um cargo de coordenação? Uai! Deveria fazer muito mais. Então, se eu não tenho um direito que é meu enquanto professor, eu deveria ter sim uma compensação enquanto coordenação, por que não? Isso me deixou muito indignada. Você tem toda responsabilidade. Tudo bem! Magistério é uma... Eu fico meio chateada com isso. (PCP 1)

Ao ser questionada em relação ao seu grau de satisfação com a profissão a PCP 02 relata que:

Depende do dia. Não é fácil, quando a [outra coordenadora de turno] me convidou para vir fazer parte eu achei que... eu falei quem sabe. Eu queria algo do tipo para sair um pouco de sala de aula por n questões. Educação Física eu sou muito questionada, ao longo da minha vida de docente 2005 esse ano eu completo 13 anos de educação. Eu briguei pela Educação Física, para a Educação Física e com a Educação Física. Uma disciplina que até hoje ainda é muito discriminada, estereotipada. (...) É a preferida dos alunos por um mito de que é momento de extravasar de relaxar. Então por n questões (inaudível) aula de Educação física não pode ser dada em sala de aula. Eu falei quem disse que não? (...) Então tem várias questões aí culturais, históricas que me ...Eu falei assim, eu estou cansada! Meu intuito era sair da Educação Física. Dá educação em geral, como ainda não saí aí eu aceitei a coordenação e falei vamos ver quem sabe? Mas, não é fácil! (PCP 02)

---

<sup>14</sup> Trata-se de um benefício concedido pela PBH denominado Licença prêmio por assiduidade, mediante a qual é possibilitado ao servidor que tenha 05 anos de efetivo exercício na prefeitura o direito a gozar de 03 meses de férias ou transformar esse tempo em vantagem pecuniária.

Durante a entrevista com a PCP 02, estava presente na sala outra coordenadora de turno que, em alguns momentos, fazia interferências na entrevista. Afirmou possuir graduação em Arte e uma longa experiência na Rede Municipal como diretora, coordenadora e docente. Está na Escola 02 há 21 anos, e há dois anos na coordenação de turno. Assim como a PCP 02, afirma que a atuação na educação não era seu desejo inicial. A entrada para educação foi motivada por uma oportunidade diante da ausência de outras possibilidades:

Eu acho que fiz minha opção meio... aquela opção que você faz terminando a faculdade e eu me perguntando vou fazer o que da minha vida? Aí rolou o concurso aí. Eu queria ficar em Belo Horizonte, rolou esse concurso (...) Eu virei professora porque eu queria? não! Porque foi a oportunidade que eu tive de ficar em Belo Horizonte. Fiz o concurso público passei e continuei. Sou formada em Arte. Aí, o que que acontece, a gente se descobre, ou desespera e sai fora logo em seguida porque descobre que aquilo não é para você. Ou você encara [inaudível] (...) Eu vou fazer 24 anos de rede agora em Fevereiro (...) 21 anos só nesta escola. Eu já fui diretora 4 anos, coordenadora pedagógica do ensino médio, quando tinha ensino médio. Tem dois anos que estou na coordenação agora, o resto eu fui professora. Não fiquei afastada de escola nenhum momento (...) Mas, assim o cargo de professor tem data de validade. Chega um determinado momento que a gente não ajuda mais ficando em sala de aula, Talvez você ajude mais fora da sala de aula do que na sala. Você pega um menino de 11 anos eu estou com 52 anos de idade. Às vezes a gente já está... (PCP de turno que atua junto com a PCP 02)

[Nesse momento inicia uma troca de ideias entre as duas PCP]

A energia é diferente, maturidade é diferente, né? [PCP 02 concluindo a ideia iniciada pela outra PCP]

Então a gente agradece cada vez que chega uma pessoa mais nova na escola. (PCP de turno que atua junto com a PCP 02)

Disposta, como o famoso furor pedagógico [risos]. É maravilhoso! (PCP 02 concluindo novamente a fala da outra PCP).

De acordo a PCP que atua junto a PCP 02, a profissão docente tem um prazo de validade. Aparentemente, a busca por outros espaços na escola, inclusive o exercício da função de PCP, não se dá em função de uma proposta de trabalho. O acesso a outras funções como a coordenação e a direção, de certo modo, é uma forma de sair da sala de aula, espaço no qual, segundo a PCP, o docente com o passar dos anos sente não contribuir como no início da sua trajetória. Como motivo para esse desgaste, a PCP aponta as diferentes gerações que se inter cruzam na sala de aula. De acordo a PCP 02, a “energia é diferente, a maturidade é diferente” sendo a profissão docente bastante desgastante. Em vista dos argumentos apresentados, a PCP 02 relata que “agradece cada vez que chega uma pessoa mais nova na escola”, mostrando-se “disposta, com o famoso furor pedagógico”.

A PCP 02 afirma que a sua entrada para a educação escolar também foi permeada por dúvidas:

Quando eu entrei era exatamente isso falta de oportunidade. Porque eu sou licenciada e bacharel. Ainda formei tendo as duas opções. Então acabou o meu último semestre da faculdade eu não fazia nem estágio. Então não tinha visão: o que que eu vou fazer. Minha ideia era academia, mas eu não conseguia, não era chamada. Aí um amigo meu falou que estava precisando de professor lá no Estado. Aí eu falei eu vou dar aula, se for na escola [cita o nome de uma escola infantil] para criança. Pois, a vaga era para a escola [cita novamente o nome da escola infantil] para dar aula para criança. Acho que tinha que ser. Entrei em desespero no início porque não tinha experiência em dar aula, apenas com recreação e aí a sorte que eu tive uma parceira de educação física lá que eu aprendi um pouco com ela o dar aula, peguei tudo o que eu sabia e joguei no lixo e aí eu fui aprender. Aí eu tomei gosto, no início eu gostava muito. Só que aí com o passar do tempo a gente vai vendo. Várias coisas acontecem, muitas são gratificantes, eu nunca imaginei que eu fosse chorar numa apresentação de criança. Eu olhava para o povo e pensava como é que chora. Até o dia que eu me peguei chorando. Aí eu pensei, criança meche com a gente. E aí, eu me descobri, gostava, mais não era fácil eu enfrentei muita coisa. Aí o tempo foi passando, vim para a prefeitura porque era melhor. Tentei manter os dois, mas é muito estressante lidar com gente. Era criança, era adolescente de manhã e criança a tarde. Então muita coisa aconteceu. Hoje eu trabalho aqui porque eu sou concursada porque eu já fiz outra faculdade Design Gráfico, não levei adiante porque engravidei no final do curso e os planos mudaram. Aí eu não consegui atuar na área de Design como gostaria, mas eu faço de tudo para sair da escola. Por N motivos, sou louca para ir para a rede privada, já tentei várias vezes. As pessoas falam assim: porque você não vai dar aula na rede particular. Oh gente, vocês acham que é assim? Eu querer. Eu fiz prova para [cita o nome de uma escola privada] a gente se frustra, a gente não passa no processo seletivo e se culpa. Fica questionando será que eu sou competente? Será que eu sou boa, eu tenho conhecimento? Aí o pessoal acha que é só ir lá bater na porta da escola particular e começar a trabalhar que lá o índice de indisciplina é diferente, menino pode ser expulso (PCP 02).

A entrada da PCP 02 para o exercício da docência, aparentemente, não foi algo planejado. Em muitos momentos, pontua “a sorte” como direcionadora de sua trajetória profissional. Apesar das duas opções escolhidas durante o curso de Educação Física, o bacharelado e a licenciatura, com o objetivo de expandir o leque de atuação, a PCP 02 não conseguiu a inserção em outra área. Aponta como desejo inicial trabalhar em uma academia, mas pela “sorte”, conseguiu inserir em uma escola do Estado para exercer a função docente, justamente com o público que tinha maior afinidade. Percebe-se também que, aparentemente, a inserção da PCP 02 como docente, sem experiência não foi acompanhada por um profissional da coordenação pedagógica. A docente afirma que chegou a “entrar em desespero”, mas novamente teve “a sorte” de ter encontrado outra professora, colega de trabalho que contribuiu muito com sua formação prática.

De acordo a PCP 02, apesar de sua inserção na Educação Escolar não ter sido a escolha inicial, afirma ter “tomado gosto” pelo exercício da docência, no início da carreira. No entanto, com o passar do tempo afirma que “esse gosto vai se perdendo”, principalmente

por ser “difícil lidar com gente”. Em sua avaliação, os docentes de disciplinas como Educação física são, normalmente, os que trabalham com maior número de alunos, devido a carga horária da disciplina ser bem menor que disciplinas como português e matemática. Sendo assim, a PCP aponta que trabalha com públicos distintos perpassando crianças e adolescentes de todas as idades, o que contribui com o desgaste do profissional docente.

Assim como a entrada para a educação escolar não era um desejo inicial, mas reflexo de um contexto em que a docência se mostrava como uma possibilidade frente ao desemprego, o acesso à função de PCP, também ocorreu em um momento em que ela buscava alternativas para sair da sala de aula em função do cansaço. A continuidade do exercício da função docente na educação escolar pública, segundo a PCP 02, é motivada pela estabilidade proporcionada pelo concurso público. Inclusive, afirma que já iniciou uma graduação em outra área, mas não foi possível a conclusão em função de questões pessoais. Interessante que, apesar de apontar o desejo de sair da educação, aparentemente, sua insatisfação maior é com a educação pública, pois afirma ser “louca” para ir para a rede privada, pois lá a indisciplina dos alunos é “diferente” e há a possibilidade de “expulsar os alunos”. No entanto, apesar das tentativas, a PCP nunca conseguiu sua inserção na rede privada, pois, não obtém êxito nos processos seletivos. Dessa forma, afirma que cada tentativa frustrada, aumenta o sentimento de culpa, de incompetência e de falta de conhecimento para o exercício da função docente.

Diferentemente da PCP 02, a PCP 03 mostra muita satisfação e segurança em relação ao exercício da função que ocupa. Atua na escola há 14 anos, e exerceu pouco tempo à docência na sala de aula, pois, segundo ela, logo perceberam seu perfil para ocupar a função de PCP. Afirma com muito orgulho que, todos seus familiares tem perfil de líder, e justamente por isso, a maioria deles exercem função deste tipo. Além da identificação com a função que exerce, a PCP 03 afirma que, ao ocupar esta função sempre consegue uma “dobra” na RME-BH, facilitando sua permanência em dois cargos.

A PCP 04 afirma gostar muito de exercer a função de PCP apesar das dificuldades. Relata que não foi apenas escolhida para assumir a função, mas também escolheu exercê-la e, justamente por isso, não apresenta muitas queixas:

Eu não me vejo muito fazendo outra coisa. Eu gosto é de escola. Falo para todo mundo. Aqui é o meu lugar, meu lugar é aqui mesmo (...). Gosto, gosto muito de escola, gosto muito da coordenação, tenho um bom relacionamento com as famílias, com os alunos. Claro que as vezes nós somos mal interpretados... porque nós estamos na coordenação a gente é quem está na linha de frente com o aluno e com a família. Às vezes nós somos mal interpretados, mas eu gosto desse lugar não tenho problema nenhum. (PCP 04).

De acordo a PCP 04, o fato de gostar de estar como PCP atenua as críticas ao exercício da função. Assim como a PCP 03 e a PCP que atua juntamente com ela, considera natural que o PCP vá à residência de uma aluna fazer uma visita domiciliar, após não obter sucesso por meio de ligações telefônicas, função destinada a outros órgãos da Política de Assistência Social e/ou do Conselho Tutelar:

Nós da coordenação não fomos só escolhidos, nos também escolhemos ficar nesse lugar. Talvez por isso eu não tenha muita queixa. Tem os problemas de escola? Tem. Hoje mesmo sete horas da manhã nós estávamos indo a casa de uma menina que não atende o telefone. Mas, isso é um desafio. Todo serviço tem seu desafio. A gente está aqui por que a gente quer (PCP 04).

Diferentemente da PCP 04, A PCP 05 afirma que demorou muito para aceitar o convite para ser PCP, pois segundo ela a função de coordenação é “muito puxada (...) tem muita coisa para fazer”:

Aí eu fui conhecendo mais coisas assim... eu fui assim... ganhando mais assim... mais experiência. Hoje eu percebo assim que eu tenho experiência. [Inaudível]... A coordenação é muito puxada, igual eu te falei. Tem muita coisa para fazer. Tem horas que você fala assim nosso pai eu não vou dá conta! (PCP 05)

Interessante perceber que, no posicionamento da PCP 05, há uma maior segurança no exercício da função de PCP quando desempenha a função de coordenar o turno. Ao falar da função exercida pelo PCP voltado para o pedagógico demonstra insegurança:

Mas, é engraçado como eu consegui. (...) A coordenação de turno ela trabalha mais com os alunos, media conflito com os alunos, olha entrada de turno, saída de turno. Essas coisas assim, está mais diretamente ligada ao alunos. A coordenação pedagógica ela ligada aos professores, aos planejamentos, aos projetos de professores, a organização em geral dos professores. Agora, geralmente tem essa divisão bem nítida mesmo, mas aqui no [cita o nome da escola] a [cita o nome da coordenadora geral] apesar de ser coordenadora de turno, atualmente ela está na pedagógica também aquela geral. (PCP 05)

Questionada sobre as demandas que são trazidas à coordenação e em relação aos seus principais desafios a PCP 05 ressalta que:

Meu principal desafio é ser cada vez melhor. É hoje ser melhor do que ontem. Amanhã ser melhor do que hoje. E tentar cada dia me organizar mais. Assim, eu levo muita coisa para casa. (PCP 05)

[...] Quando era de turno eu não levava, mas na pedagógica leva. Então, eu queria me organizar melhor para não levar. De início, eu até consigo não levar não, mas chega nessa época, tem muita coisa para fazer. (PCP 05)

[...] É lista de prova, um tanto de coisa que eu levo assim. Sabe porquê? Eu sei ... a direção é muita presente. A [diretora] é uma pessoa que realmente nós temos uma integração muito grande. Com a [cita nome de outra PCP], outra coordenadora, também, né? Só que é o seguinte, eu tenho muito apoio, mas ao mesmo tempo eu sei que tem as exigências que eu tenho cumprir. Eu não posso deixar eu não gosto de ser chamada atenção. (PCP 05).

Em muitos momentos, a PCP 05 afirma que as demandas de trabalho postas ao PCP Pedagógico são muitas. Somente consegue desempenhar suas funções com ajuda da coordenadora geral, da direção e das outras coordenações. Diferentemente de quando atuava como coordenadora de turno, ao ocupar esta função é comum levar muitas atividades para fazer em sua residência. Apesar de pontuar que as atividades a serem desempenhadas pelo PCP que atuam com foco no pedagógico são muitas, não questiona o excesso de demandas de trabalho, contrariamente, aponta como um dos seus desafios diários se organizar melhor, pois acredita que o motivo de “levar muita coisa para casa”, é devido à sua desorganização. Sendo assim, faz um grande esforço para desempenhar todas as funções destinadas a ela, já que não gosta de ser chamada atenção.

Assim como a PCP 05, O PCP 06 ressalta que são muitas as demandas de trabalho que chegam para o PCP. E, além de serem muitas, estas demandas chegam em cima da hora fazendo-se necessário levar muito serviço para casa, o que tem gerado impactos em sua vida particular pois, “tem que se abdicar de várias coisas para estar na coordenação:

Infelizmente as demandas elas chegam tudo muito em cima. Uma coisa em cima da outra. A gente leva muito serviço para casa. É um trabalho desgastante. A gente tem que abdicar de várias coisas para esta em coordenação. (PCP 06).

De acordo o PCP 06, exercer a função de PCP é bastante difícil. Demonstra clareza ao diferenciar a função de PCP de um cargo. Aponta como um grande complicador a questão do tempo, de quem afirma ser refém:

Eu acho que coordenação pedagógica é um assim. Eu não considero um cargo. Um cargo é um lugar que você chega que você assume e fica ali. Cria raiz. A gente não é coordenador, a gente está coordenador. Falo isso todos os dias, mas eu acho que... falta principalmente... a gente é refém do tempo (PCP 06).

A questão da falta de tempo é ressaltada pelo PCP 06 e por todos os outros PCP. Teixeira (2010) afirma que a noção de tempo é uma construção cultural criada para orientar a integração entre os indivíduos e grupos em interação. Trata-se de uma instituição social inventada e transmitida ao longo da história. O tempo regula, orienta e define as durações e

ritmos das práticas sociais da vida em comum e da vida em sociedade ao definir as durações das atividades e rotina da coletividade. Para a autora, a noção de tempo, vivenciada nas escolas nos dias atuais “é a de um tempo social mercantil, industrial, linear, exato e fragmentado, erigido nas sociedades ocidentais, paralelamente à emergência e consolidação da modernidade e do capitalismo industrial”. (TEIXEIRA 2010, p. 3). Nesta lógica, o relógio é um instrumento de mensuração que computa o tempo, embasa os ritmos da organização do trabalho na escola, circunscrevendo os tempos escolares definido pela autora como:

uma complexa, fina e delicada trama de fluxos, de durações e ritmos, de temporalidades dos ciclos vitais e geracionais e demais dimensões temporais inscritas no cotidiano escolar, constituindo-os e ordenando temporalmente. Nos tempos escolares estão “muitos tempos dentro do tempo”, que fazem da escola um espaço em vários tempos. Neles está a maior parte dos tempos de trabalho dos professores. Eles se constituem das temporalidades, das cadências, dos usos e distribuições dos períodos de tempo presentes nos espaços, nas interações, nos currículos, na cultura, nos rituais e práticas escolares e na organização do trabalho escolar. Referem-se, ainda, aos ritmos, transcurso e fluxos da vida escolar e de seus sujeitos, aos movimentos, processos e dinâmicas do cotidiano e da organização do trabalho na escola, às longas, médias e curtas durações históricas da instituição escolar. (TEIXEIRA, 2010, p.1).

Ao lado dos relógios, funcionam também outros marcadores temporais:

os calendários e horários, que regulam os períodos de início e término, as durações e extensão dos períodos destinados às diversas atividades educativo-pedagógicas, às ações, às interações e práticas dos sujeitos sociais da escola, marcadores temporais visíveis nas paredes, nos quadros, nas agendas, entre outros lugares onde se mostram. (TEIXEIRA, 2010, P. 1).

Desse modo, nota-se que a organização da escola é controlada por um calendário escolar que demarca os dias letivos, os dias de descanso, os bimestres, os trimestres, os semestres. Demarca também a rotina escolar com a programação das datas festivas e/ou comemorativas, a delimitação de prazos para planejamento e de avaliação, os recessos, as férias, a marcação do horário de chegada, de saída, do recreio das aulas, dos turnos de trabalho. Por meio do tempo, planeja-se também os percursos escolares, a carga horária das disciplinas e os conteúdos de ensino a serem ministrados, sendo formas de exercício do poder simbólico. Trata-se de um campo de disputa, assim como o currículo. Dessa forma, os horários e calendários não são neutros. Ao celebrar uma ou outra data são feitas escolhas através das quais algumas datas são enfatizadas outras silenciadas. Deste modo, os sujeitos sociais podem transgredir, recusar, desobedecer, inovar, opor-se aos tempos estabelecidos, às

claras ou às escondidas, sendo um objeto de concordância como também de luta, de conflitos, podendo ser obedecidos ou descumpridos. (TEIXEIRA, 2010).

Souza (2010) define o tempo de trabalho docente por meio de dois eixos. O primeiro determina o tempo de ensino medido em horas de presença diante dos alunos. O tempo pode ser modulado de acordo com tarefas específicas, realizadas diante de uma classe ou grupo de alunos, mensurado em horas-aula que se destina à avaliação, orientação e recuperação coletiva dos alunos concebendo a ideia de jornada de trabalho. O segundo eixo é o tempo de trabalho docente, cuja mensuração em horas-aula não é possível. Ao tempo de ensino, medido em horas aula, adiciona-se um conjunto de atividades não codificadas, mas que também exige tempo. Assim sendo, os professores realizam atividades como coordenador de turma ou de classe, como supervisor de estágio, trabalhos ou projetos estudantis, participação em conselhos de classes, contatos com pais e alunos dentre outras atribuições impostas ou aceitas, cuja duração não é especificada e cuja mensuração é difícil, pois é uma dimensão do trabalho pouco visível. Assim como Teixeira (2010), Souza (2010) nos informa que:

o capitalismo tem construído instrumentos, entre eles, o relógio, que possibilitam associar maior velocidade nos ritmos de trabalho à disciplina e ao controle. No trabalho de professores, o relógio é parte constitutiva da organização do trabalho e se materializa na noção de hora-aula, medida em minutos, designada, no Brasil, pela expressão jornada de trabalho. Entretanto, o trabalho efetivamente realizado e medido pelo relógio não é suficiente para compreendermos o trabalho docente. O tempo é, antes de tudo, um sistema de relações sociais construído historicamente (ELIAS, 1998). O tempo de trabalho docente parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável, previsível (SOUZA, 2010, p.2).

Em função das questões acima expostas, Souza (2010) aponta dois problemas. O primeiro deles refere-se ao reconhecimento de um trabalho que é produzido, mas pouco visível aos sujeitos que atuam na escola ou fora dela, inclusive pelos próprios professores, que não conseguem mensurar o tempo de seu trabalho, acrescido de atividades realizadas fora da instituição escolar. O segundo problema é a extensão do trabalho docente além do espaço escolar que tem gerado uma tensão entre a vida privada e profissional, especialmente pra as professoras que atuam no campo do ensino e continuam submetidas às atribuições e imposições domésticas.

Percebe-se que a questão do tempo impacta a vida do PCP. Interessante perceber que, embora os PCP desenvolvam atividades que são mensuráveis, aparentemente, a maior parte das atividades desenvolvidas no seu cotidiano não são facilmente quantificáveis. Nota-se que a PCP 05, apesar de apontar que são muitas as demandas postas a ela como PCP, afirma que

precisa melhorar sua organização. Percebe-se que, diariamente, o PCP tem de fazer escolhas entre uma ou outra ação a ser desenvolvida, pois todos apontam que o elevado número de demandas contrasta com a falta de tempo para efetua-las, fato observado durante todo processo da pesquisa de campo. A PCP 04 agenda sua entrevista para o horário do seu almoço, alegando que não teria condições de atender durante o horário de trabalho. A mesma questão também é apresentada pela PCP 03 ao afirmar ser impossível, dentro da dinâmica do seu trabalho, tirar 30 minutos para conceder uma entrevista, optando, em função disso, pela realização da observação participante uma vez que geraria menos impactos em seu dia de trabalho. A PCP 05, em função de não dar conta das demandas, acaba levando trabalho para casa e se responsabilizando por isto. Assim como a PCP 05, o PCP 06 também relata que chegam muitas demandas “tudo muito em cima. Uma coisa em cima da outra” obrigando-os a levar muito serviço para casa, a ponto de abdicar de várias coisas para estar na coordenação.

Conforme pontuado por Souza (2010) e Teixeira (2010) o término do horário escolar não necessariamente finda o trabalho docente. Este apontamento é confirmado principalmente pelos PCP 05 e 06 que afirmam levar muitas atribuições para serem terminadas em casa. Interessante que o PCP 06, diferentemente da PCP 05, tem dimensão de como esta ação impacta sua vida privada. De acordo Nunes (2010) o tempo de trabalho extra classe

refere-se ao período em que o professor realiza atividades pedagógicas fora da sala de aula. Ele pode ser longo ou curto e realizado de forma contínua e/ou fragmentada. Pode conter variações que dependem de fatores como: o período estabelecido pelo próprio professor para sua realização; de suas escolhas quanto ao modo que deseja realizar determinadas atividades; de seus anseios, ritmos, motivações e, sobretudo, de suas concepções acerca da educação e do trabalho docente. (NUNES, 2010, p. 1)

O tempo de trabalho extraclasse, tradicionalmente, é exigido e incorporado à rotina do professor em todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de um trabalho que não é valorizado materialmente e nem remunerado. As novas exigências atribuídas aos docentes têm ampliado o trabalho docente dentro e fora da escola. Nesse sentido,

ao analisarmos os tempos docentes e neles as jornadas de trabalho, é preciso considerar não somente os períodos docentes na escola, mas esses outros tempos de trabalho – invisíveis, não pagos, desconsiderados - em que eles se dedicam intensa e efetivamente à realização de tarefas implicadas na docência. (NUNES, 2010, p. 3).

A questão da (des)organização do tempo e também dos espaços fica evidente no processo de realização das entrevistas, excetuando o PCP 06, cuja entrevista fora interrompida somente uma vez, mas que justificou a calmaria em função dos alunos estarem fazendo um

provão e a PCP 04, cuja entrevista foi realizada fora do horário de aula. Considerando-se que todas as entrevistas foram agendadas, é possível observar que os PCP não têm tempo para desempenhar uma atividade com tranquilidade, além de não ter privacidade e condição espacial adequada para a realização do trabalho do PCP. Observou-se que, comumente, o PCP divide a sala com outros PCP e sempre é interrompido, mesmo quando a demanda não lhe compete.

Aparentemente, para todos os PCP as atividades a serem desempenhadas por eles, parecem não acomodar-se dentro do tempo disponível no horário regular. As atribuições são muitas e diversas pois, aparentemente, a função de PCP não apresenta uma identidade consolidada. A começar pela divisão dos profissionais em categorias, com a presença até mesmo de PCP caracterizado como um disciplinário. Além disso, percebe-se que a própria política da PBH, de certa forma, colabora com a fragilização da identidade deste profissional pois, segundo a PCP 01, em determinados momentos, o PCP é considerado parte da gestão, e assim como os diretores, não podem fazer greve, são privados de gozar férias prêmio, diferentemente dos docentes que atuam em sala de aula. Por outro lado, conforme ressaltam o PCP 01 e PCP 06, os docentes que exercem a função de PCP não recebem nenhuma vantagem pecuniária, por serem considerados docentes como os que atuam na sala de aula. Percebe-se que, em certos momentos, é interessante para a RME-BH ter o PCP como um docente tal como os demais, no entanto, quando se trata de obtenção de alguns direitos ou vantagens como as férias prêmio, por exemplo, a RME-BH considera o PCP como parte da gestão, o que de fato é respaldado pela legislação.

De acordo Damasceno et al. (2013) a essência do trabalho destinado ao coordenador pedagógico é a mesma daquela atribuída ao supervisor que atuava na escola. No entanto, acreditam que a mudança de nome para o termo coordenador é um aspecto positivo, pois revela a necessidade de um distanciamento da proposta inicial do supervisor escolar que tinha como função o controle e a inspeção. Nos relatos dos PCP não foram percebidos discursos que os colocassem com uma atribuição de vigiar, controlar os docentes, contrariamente, apontam ser um suporte para os docentes.

### **3.3 A organização do trabalho**

#### **3.3.1 Divisão do trabalho**

De acordo Luck (1981) a divisão do trabalho “corresponde ao agrupamento de funções, seguindo determinados critérios, de forma a permitir que a carga total de trabalho seja desempenhada satisfatoriamente por todas as pessoas disponíveis ao seu desempenho”. (LUCK, 198, p.5). De acordo a autora, sob influência da tecnologia industrial, a educação adotou a divisão do trabalho tendo como base a especialização das funções, na qual cada pessoa ou sujeito responsabiliza-se por um aspecto do processo de ensino e aprendizagem dividindo as tarefas de acordo as diferentes formações e treinamentos profissionais.

Para Oliveira (2010) a organização do trabalho escolar

deve ser compreendida como um conceito econômico que se refere à divisão do trabalho na escola. Pode ser definida como a forma que o trabalho do professor e demais trabalhadores da escola é organizada buscando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Assim, a organização do trabalho escolar refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Portanto, a organização do trabalho escolar depende da forma como a educação escolar está estruturada. A escola pode ser organizar em ciclos, em séries, ser de período parcial ou integral interferindo na divisão do trabalho. De acordo Levasseur (2010) a escola democrática se abriu a alunos com as mais variadas dificuldades, demandando da escola a necessidade de mantê-los na escola pelo maior tempo possível. Nesse sentido, uma das ações da escola foi a divisão do trabalho com a abertura da escola a novos agentes trabalhando em torno dos docentes gerando novas implicações aos sujeitos escolares.

Conforme a Portaria 182/2016 a coordenação pedagógica é composta por uma equipe formada pelo diretor, vice diretor, e o PCP. Desde o seu surgimento, a função de coordenador pedagógico tem forte relação com a gestão democrática das escolas, sendo responsável pela articulação coletiva do projeto político. Diferentemente de orientações anteriores, nas quais havia especificamente a atribuição do PCP, a Portaria 182/2016, estabelece apenas as atribuições da equipe de coordenação pedagógica, da qual faz parte o PCP.

De acordo Fernandes (2004) e Araújo (2007) ao se criar a coordenação pedagógica um dos principais objetivos era evitar a fragmentação na organização do trabalho escolar. No entanto, a investigação evidenciou que cada escola tem se organizado de uma forma. A função de PCP apresenta subdivisões que recebem diferentes denominações tais como: o PCP disciplinar, O PCP de turno e o PCP voltado para o pedagógico. Apenas 1 entre as escolas não

apresenta esta subdivisão, no entanto, é a escola que apresenta maior número de PCP: 4 PCP por turno além de 1 Coordenador Geral.

Na Escola 01, a função do PCP é dividida em: PCP disciplinar, responsável pelas questões disciplinares envolvendo os alunos, PCP pedagógico, PCP de turno, além da existência do professor que atua como coordenador geral, cuja atribuição é unificação dos projetos da escola. Apesar de vários questionamentos em relação a divisão das atribuições de cada coordenador, não foi esclarecido durante a entrevista, como de fato é realizada a divisão das atribuições de cada PCP na Escola 01. No entanto, foi possível observar que o desempenho das atividades se misturam, uma vez que, durante a entrevista, a PCP foi abordada duas vezes para realizar intervenção em situações de indisciplina com alunos em sala de aula. Aparentemente, a PCP disciplinar estava desenvolvendo outras atividades.

Na escola 02 a divisão de trabalho dos PCP diferencia de todas outras instituições. Durante a entrevista com a PCP 02, entendi porque, inicialmente, ao expressar o desejo de realizar a entrevista com o PCP que fosse responsável pelo pedagógico da escola, fui direcionada para a coordenadora geral. Na divisão do trabalho da Escola 02, há 02 PCP de turno que desempenham suas atribuições junto aos alunos, e a coordenadora geral, função criada recentemente, responsável pelas atribuições realizadas pelo PCP pedagógico nas outras instituições, conforme relatado abaixo:

A [nome da coordenadora] é a chamada Coordenadora geral, ela trabalha nos dois turnos. E ela vai tratar mais das questões diretamente relacionadas à aprendizagem. (...) A [nome da coordenadora geral] é responsável por todas as questões relacionadas à pedagogia. A pedagogia não, não são pedagogos né? as questões pedagógicas de aprendizagem e.... organizar cronograma do trimestre, quando serão as provas. Olhar a questão dos planejamentos dos professores, conversar com os familiares a respeito do desempenho acadêmico dos alunos. Isso tudo é função da coordenadora geral. A coordenação de turno, no caso da manhã sou eu e a [nome de uma PCP] à tarde tem [nome de uma PCP] e a [nome de uma PCP] dá apoio. É mais resolver organização de turno, por exemplo, de o professor veio ou não se ausentou não se está com a licença médica ou não. Faltou professor tem a necessidade de colocar um professor em sala quem pode quem vai verificar essa questão da funcionalidade fazer funcionar o quadro de aulas é o coordenador de turno, questões disciplinares alunos que desrespeitam, desacatam que não cumpre com seu papel seu dever de estudante é a coordenação de turno também. Encaminhamento para a sala, bater sinal, dar um apoio na hora do recreio para verificar. Esse ano a gente é mais presente no recreio. Ano passado na outra gestão os coordenadores não ficavam tanto no recreio (PCP 02).

Na escola 03, a divisão entre PCP pedagógicos e PCP disciplinares é nítida e enfatizada pelos PCP pedagógicos com muita naturalidade, diferenciando-se da Escola 01. Inclusive, a função do PCP disciplinar é comparada pela PCP que atua junto a PCP 03 como sendo igual “aquela função de disciplinário que tinha antigamente”. Apesar da divisão entre

PCP pedagógico e PCP disciplinar, segundo as PCP, as funções ainda assim se misturam, pois o cuidado com a disciplina “exige muito”. Assim como a PCP 01, a PCP que atua juntamente com a PCP 03, relata que quem exerce a função de PCP é um verdadeiro “faz tudo”: lida com pais, com alunos, com direção, com professores e até “vigia a cantina”. Ao fazer esta afirmação, novamente abandona a entrevista para vigiar a fila da cantina, pois havia chegado a hora do recreio. Ao chegar na cantina, a PCP pára na porta, deixa-a parcialmente aberta e impede que os alunos saiam da cantina com o lanche. Ao retornar, relata a necessidade de vigiar a cantina para que os alunos não saiam com o lanche, pois “sair com o lanche da cantina é sinônimo de bagunça”.

Havia alguns bilhetes personalizados direcionados aos pais dos alunos em cima da mesa da sala da coordenação. Constava como remetente a “coordenação disciplinar.” Apesar da divisão, em vários momentos, as PCP 03 e a PCP que trabalha juntamente com ela, tiveram de intervir em questões disciplinares. A lógica de separação parecia-me bastante confusa, pois alguns pais procuram a escola por demanda espontânea. Em uma das situações, a aluna considerada como excelente pela PCP 03, foi agredida por um aluno no dia anterior. A mãe ficou receosa de mandar a filha para a escola. A PCP que atua juntamente com a PCP 03 havia iniciado o atendimento com a família, que relatou o desejo de conversar com a criança “agressora”. A PCP recorre a PCP 03 para ajudá-la no atendimento, alegando que não poderia deixar a criança sozinha conversar com a mãe da aluna agredida. A PCP 03, inicialmente, acalma a mãe, relatando que a criança que havia agredido sua filha também era muito tranquila. Percebe-se que, apesar da divisão, as funções da coordenação se misturavam, não sendo possível a separação entre um PCP que só atende o pedagógico (associado a questões de aprendizagem e acompanhamento do trabalho docente) e outro que atende à questões disciplinares.

Em sua organização a escola 04 diferencia-se das demais por não adotar a divisão dos PCP em Pedagógico e de turno. Há somente PCP pedagógico. No entanto, percebe-se cada PCP é responsável por um número menor de turmas se comparada as demais. São 4 turmas de 5º anos, 4 turmas de 6º, 4 turmas de 7º, 3 turmas de 8º e 3 turmas de 9º. É a escola que apresenta o maior número de PCP por turno. De acordo a PCP 04, no período da manhã são 05 coordenadores: a coordenadora geral, responsável por todas as turmas e turnos, uma coordenadora para os 5º anos, um coordenador responsável pelos 6º anos, uma coordenadora para os 7º anos e a PCP 04, única PCP coordena 02 anos, o 8º e 9º totalizando 06 turmas. Apesar da divisão na escola 04 não contar com um PCP para a coordenação de turno ou disciplinar, segundo a PCP 04, a indisciplina foi o que motivou a separação dos PCP neste

modelo. Além da questão disciplinar, a PCP relata que essa divisão também foi pensada buscando uma melhoria do IDEB da escola.

Nós dividimos aqui para lidar com o pedagógico porque em função dos IDEB que foram baixos para a gente ter uma, uma... um trabalho localizado com aqueles anos. E também para lidar com a disciplina que nós estávamos em uma organização que não tinha um trabalho firme com a disciplina. Então a primeira coisa que a gestão pediu para 2018: Vamos melhorar a disciplina no 1º turno. O primeiro turno são todas essas turmas: 5º, 6º, 7º, 8º e 9º. (PCP 04).

A escola 05 também tem a divisão entre o PCP de turno e o PCP pedagógico. São atribuições de cada um segundo a PCP:

A coordenação de turno ela trabalha mais com os alunos, media conflito com os alunos, olha entrada de turno, saída de turno. Essas coisas assim, está mais diretamente ligada ao alunos. A coordenação pedagógica ela ligada aos professores, aos planejamentos, aos projetos de professores, a organização em geral dos professores. Agora, geralmente tem essa divisão bem nítida mesmo, mas aqui no [nome da escola] a [nome da coordenadora geral], apesar de ser coordenadora de turno, atualmente ela está na pedagógica também aquela geral.

Na escola 06, os PCP também são divididos em PCP de turno e Pedagógico. Questionado sobre essa divisão, o PCP 06 relata:

Mas, essa diferenciação ainda tem. Quem faz esse papel a gente chama de coordenador de turno, né? Quem faz esse papel é [cita o nome da PCP de turno], ela faz toda essa organização do turno. Ela organiza horários quando o professor falta, os eventos que tem na escola e precisa ter alguma atenção especial para os alunos, data de prova, olimpíadas e avaliações externas é ela quem cuida dos horários e ela cuida dos assuntos disciplinares eu fico só com a parte pedagógica. Faz saída, entrada de alunos. (PCP 06)

(...) Olha eu faço conferência de diários, de frequência, BH na escola que é um programa da prefeitura para controle de frequência. Proponho projetos, proponho intervenções pedagógicas para alunos em defasagem, construção de relatórios, sistematização de dados. Faço também... dou apoio aos professores, os projetos os relatórios de defasagem dos alunos de inclusão. Fico com essa parte mais burocrática. (PCP 06).

Observa-se que a escola 01 distribui a função do PCP de três formas: PCP pedagógico, PCP de turno e PCP disciplinar. Na escola 02 não há o PCP voltado para o pedagógico e para o disciplinar, apenas o PCP de turno, sendo que, o coordenador geral é responsável pelo acompanhamento do trabalho pedagógico junto aos docentes. A escola 03 tem a divisão em PCP pedagógico e disciplinar, enquanto a Escola 04 tem apenas o profissional PCP pedagógico, diferindo-se da escola 02, que tem apenas PCP de turno. A Escola 05 e a escola 06, são as únicas escolas que apresentam a mesma forma de organização

com a presença dos PCP de turno e pedagógico, assim como a escola 01, que difere destas em função de apresentar além do PCP de turno e PCP pedagógico, o PCP disciplinar. As atribuições esperadas para cada um desses profissionais serão apontadas nos tópicos seguintes.

A gestão coletiva, conforme propõe a Portaria 182/2016, não é citada pelos PCP, contrariamente, a PCP 01, PCP 02, PCP 03, PCP 04 apontam como um motivador para o desempenho da função de PCP, o fato da direção deixá-las desenvolver suas atribuições sem muitas intervenções no trabalho delas, inclusive, por estarem mais voltados para as questões administrativas burocráticas da escola. Somente a PCP 05 afirma que a direção é bastante envolvida com as questões pedagógicas, dando um apoio importante no desenvolvimento de sua função. De acordo a PCP 05, a direção cobra resultados, mas oferece apoio. Afirma que a direção conhece o diagnóstico de cada aluno na escola e envolve-se com questões pedagógicas extrapolando o âmbito das questões administrativas. Os outros PCP não discorrem sobre o desenvolvimento de um trabalho pedagógico juntamente à direção escolar, também não apresentam demandas em relação a necessidade de que a direção envolva-se mais com as questões relacionadas ao pedagógico.

As subdivisões criadas dentro da função de PCP evidenciam uma nova forma de fragmentar o trabalho pedagógico. Dessa forma, as principais mudanças estão na denominação da função e na forma como a função de PCP é acessada. Em alguns aspectos, se aproxima da organização realizada quando havia a presença dos especialistas nas escolas, na qual os supervisores escolares desenvolviam um trabalho mais próximo aos professores e os orientadores realizam seu trabalho mais próximo dos alunos. Aparentemente, a criação do cargo de coordenação geral, ainda em processo de regulamentação, objetiva mais uma vez, superar a fragmentação do trabalho, unindo inclusive os turnos da escola, motivo pelo qual o cargo terá a carga horária de 8 horas, aproximando-se das expectativas iniciais no momento da criação da função de PCP na RME-BH.

De acordo Fernandes (2008) a substituição de uma equipe pedagógica, anteriormente composta pelos orientadores educacionais e supervisores pedagógicos pela figura de um único coordenador pedagógico era um problema, pois, de certa forma, este coordenador também deveria ser “super”, não no sentido de ter uma visão melhor do que a de outros profissionais, mas no sentido de ser obrigado a desenvolver, sozinho, o que antes era destinado a outros profissionais. Uma justificativa para a divisão do trabalho dos PCP conforme evidenciado na pesquisa, pode ser a necessidade de adequar à demanda de mais profissionais para atuarem na escola. Dessa forma, mediante arranjos internos, a escola se organiza de modo a garantir um

número de PCP que, minimamente, atenda as demandas da instituição no cotidiano, considerando-se que, as atividades pensadas para os PCP seriam para ser realizadas também por outros profissionais que compõem a equipe pedagógica, como o diretor e o vice diretor, situação que não é relatada pela maioria dos PCP.

Nesse sentido, é válido ressaltar que, embora a instituição desta função tenha refletido uma mudança estrutural significativa na RME-BH, uma vez que esse profissional docente, substituiria funções antes destinadas a dois outros profissionais, os orientadores e os supervisores, esta mudança não foi acompanhada de uma política pública municipal que objetivasse a formação em serviço deste profissional. Embora novas atribuições tenham sido destinadas ao PCP na RME-BH, nota-se que, não houve um acompanhamento do processo pois cada escola tem se organizado de uma forma.

### 3.3.2 Atividades desempenhadas

Apesar da divisão de divisão de atribuições, a PCP 01 afirma que a função de PCP pedagógico é um verdadeiro “faz tudo”. Afirma que a criação do cargo de coordenador geral trouxe uma grande contribuição para o desenvolvimento de seu trabalho, pois abarcou algumas de suas incumbências. São atribuições do PCP atividades como: coordenar a parte pedagógica com os professores e alunos, compor o Conselho de Classe, propor projetos junto a direção e ações para melhorar o clima escolar:

Na verdade, praticamente tudo né? É. Esse ano, para ser um pouco sincera eu estou achando até um pouco mais “light” por ter a coordenação geral. Aí o que que acontece a função de coordenador geral é unificar os projetos. Isso facilita muito a vida da gente. Se você for pensar em cada turno projetos específicos, que tem também, mas aí a coordenação geral fica com os projetos, digamos assim, relevantes para a escola como um todo, e a gente que é do turno a gente fica com o cotidiano, o que que seria isso? Você coordena todo a parte do pedagógico dos professores, a questão dos planejamentos, né? Os Conselhos de Classe a parte pedagógica com os meninos mesmo, com a direção propondo também projetos, e dependendo da sua atuação com alunos e professores a gente tá sempre propondo ações para melhorar não só o pedagógico, mas o clima escolar de uma forma geral. Então assim, a gente atua praticamente em tudo. E no caso de disciplina, Ah! Você diz assim: “Então você é pedagógico, não! Acaba se atuando também, porque o disciplinar está ligado ao pedagógico que por sua vez está ligado a um contexto. É você sabe? (PCP 01)

De acordo a PCP 02, ela e a outra PCP de turno são responsáveis por 11 turmas de 6º ao 9º ano. As duas PCP de turno são responsáveis por atribuições burocráticas como bater o sinal e olhar recreio, atribuições que poderiam ser delegadas a outros profissionais. Na Escola 02 a divisão das atribuições destinadas aos PCP difere de todas as outras. As duas PCP atuam

com o último ano do 2º ciclo e todos os anos do 3º ciclo. Ao ser questionada em relação a divisão do trabalho da coordenação afirmou que fizeram um acordo interno. A PCP 02 busca resolver as questões relacionadas ao 6º ano e ao 7º e a outra coordenadora de turno atende mais os alunos do 8º e 9º ano. De acordo a PCP 02, essa “separação” foi motivada pelo fato de a outra PCP ter “um jeito melhor com os meninos mais velhos”, enquanto ela tem um “jeito melhor com os mais novos”. No entanto, ressalta que não se trata de uma separação rígida, significa que, se o professor do 6º ou do 7º precisar da coordenação, caso ela não esteja em outra atividade, ela vai primeiro. A motivação destes direcionamentos segundo a PCP 02 é a existência de muitas turmas para coordenar e, além disso, o fato da coordenação ser um trabalho muito pesado.

Na escola 03, as coordenadoras pedagógicas coordenam concomitantemente o 1º, o 2º e o 3º ciclo, além da Educação de Jovens e Adultos que, segundo as PCP, está cada vez mais recebendo o público adolescente que, de certa forma, não se “adequa” ao ensino regular. Segundo a PCP que atua juntamente com a PCP 03, é comum mesmo depois do horário de trabalho, elas troquem mensagens para resolver alguns pendências que não foram tratadas durante o dia. Interessante que as duas PCP quando não conseguem falar com os responsáveis familiares por telefone, chegam a levar as crianças até suas residências, não lhes causando nenhum estranhamento. Aparentemente, é uma atribuição já aceita como sendo uma atribuição do PCP.

Baseado em sua experiência no ano anterior como PCP disciplinar, a PCP que atua juntamente a PCP 03, afirma que a função primordial dos PCP disciplinares é vigiar os corredores, o pátio e resolver as questões de indisciplina dos alunos. Percebi, nesse dia, que a profissional que tentava, calmamente, controlar a criança que estava gritando palavrões no primeiro dia da minha visita à escola, conforme relatado no início deste capítulo, era uma PCP disciplinar. Em muitos momentos, ela transitava pelo pátio e corredores da escola.

De acordo a PCP 04 a responsabilidade de atuar em casos de indisciplina é de todos os coordenadores, independente do ano que coordena, no entanto, ressalta que muitas vezes o aluno já tem como referência o PCP que é responsável por sua turma, pois já sabem o papel de cada um:

Nessa questão da disciplina não tem assim [cita nome de outra PCP] lida com nono ano. Se tiver uma situação só a [cita da PCP novamente] resolve, não! Quem tiver por perto resolve o problema da disciplina. Só que ao longo desses 6 meses foi... a situação foi levando, mas que [trecho inaudível] chama mesmo é o coordenador pedagógico do ano, quem resolve mais é a gente. Eles já sabem quem somos é, eles

já entenderam então eles procuram mais a gente. É assim que a gente funciona aqui.  
(PCP 04)

Na escola 05, teoricamente, há uma divisão bem nítida do que seria atribuição do PCP pedagógico e as atribuições do PCP de turno. A atuação do PCP de turno voltada para os alunos e os PCP pedagógicos voltada para o trabalho junto aos docentes. No entanto, na prática esta divisão se torna complexa, até mesmo o coordenador geral acaba exercendo o que seria atribuição do PCP pedagógico:

Mas, apesar disso ela faz muita coisa do Pedagógico também, sabe? Né? [PCP 05 questionando a coordenadora geral que está na sala] (...)Porque aqui, igual eu te falei, é uma escola que tem muita coisa para fazer e se ficasse só comigo eu não ia dar conta, sabe? Aí, ela faz muita coisa com relação a questão pedagógica também, tá? (PCP 05)

Segundo a PCP 05, apesar de ser coordenadora de turno, a profissional que ocupa essa função está também como coordenadora geral e “faz muita coisa do pedagógico”. Diferentemente da escola 02, que em caso de falta de professores é atribuição do PCP de turno organizar o quadro escolar. É função do PCP voltado para o pedagógico atuar junto aos docentes, a realização de reuniões mensais com osicineiros que atuam na escola, reunião na qual costumam passar os informes. Além disso, cabe a ela também, organizar as “saídas” dos professores para formações externas.

Além da questão do número de atividades desempenhadas pelos PCP, percebe uma grande diversidade em relação à modalidade de ensino acompanhada por cada PCP. Na Escola 1, o turno da manhã atende aos 8º e 9º anos do Ensino regular, a EJA Juvenil<sup>15</sup> e o Projeto Entrelaçando<sup>16</sup>. Nota-se que cabe ao PCP a organização de projetos distintos de trabalho. No entanto, de acordo a PCP 01, embora sejam projetos distintos, as faixas etárias coincidem são todos pré-adolescentes e adolescentes. Segundo a PCP 1, a divisão é necessária pois evita a convivência entre os meninos maiores e os menos em função de uma “série de questões”.

<sup>15</sup> De acordo a Portaria SMED N° 0181/2015 que Altera a Portaria n° 317, de 22 de novembro de 2014 que a EJA Juvenil é voltada para estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5º ano e que não concluíram o Ensino Fundamental.

<sup>16</sup> De acordo a Portaria SMED n° 030/2013 que dispõe sobre a implantação do Projeto de Correção de Fluxo “Entrelaçando”, para estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH o entrelaçando é um projeto de aceleração de estudos, destinado aos estudantes do 2º ciclo, entre 11 a 14 anos, que apresentam distorção de idade/ano de escolaridade, com um ou mais anos além do previsto para cada ano do ciclo. O projeto tem o objetivo visa à regularização do fluxo escolar, tendo como metodologia a ser trabalhada com os adolescentes a centralidade na problematização, na pesquisa e na experimentação, com o uso interativo de novas mídias e tecnologias educacionais para dinamizar os ambientes de aprendizagem.

De acordo Domingues (2014), o coordenador está muitas vezes envolvido num praticismo frenético, acaba tentado resolver tudo, não sobrando tempo para o exercício da criticidade, atribuição inerente a este profissional. Esses apontamentos evidenciam-se ao perceber a inexistência de tempo se quer para conceder uma entrevista, ou quando se propõe a realizar tal ação, há diversas interrupções. Sendo, portanto, evidente que, nesta prática frenética, é muito pouco provável que sobre tempo para um PCP refletir sobre o seu processo de trabalho.

Oliveira (2006) pontua que na América Latina a intensificação do trabalho docente assume características específicas possuindo três dimensões. A primeira ocorre na própria jornada de trabalho, na qual os docentes assumem novas funções e responsabilidades, exigindo do profissional domínio de novos saberes e a busca de novas competências para o exercício da função. A função de PCP exemplifica muito bem essa dimensão. Todos os PCP entrevistados afirmam que precisam assimilar novos conhecimentos para conseguir desempenhar as atividades esperadas para o docente que ocupa esta função. Alguns PCP apontam que a busca por estes conhecimentos é realizada por conta própria, uma vez que prefeitura não tem ofertado formação voltada para o PCP, e quando oferta, não atende as demandas.

A segunda característica da intensificação do trabalho docente, segundo a autora, seria a ampliação da jornada de trabalho em função da necessidade de complementação do salário, pois os docentes assumem mais empregos, o que foi evidenciado, uma vez que cinco dos seis PCP afirmam que tem outro turno de trabalho. Segundo a PCP 02 é “impossível” se manter com apenas 1 cargo. Segundo a PCP 03, uma das vantagens de ser PCP na escola 03, é o fato dela garantir uma “dobra” como PCP, o que nem sempre é possível quando a atuação é na sala de aula.

A terceira e última característica da precarização apontada por Oliveira (2006), refere-se a extensão de jornada dentro do próprio estabelecimento de ensino, ora com aumento da carga horária sem remuneração, ora levando trabalhos extraclasse. Todos os seis PCP reclamam da falta de tempo para desempenhar suas atribuições. Na escola 03, as PCP relatam que, mesmo após o término dos dois turnos de trabalho, é comum ainda trocarem mensagens e telefonemas para resolverem questões que não foram decididas durante o dia. O fato de levar trabalho para casa, também é relatado pelos PCP 05 e 06, que representam as escolas de maior IDEB da RME-BH. Segundo estes PCP, o perfil da instituição gera uma maior cobrança no sentido de manter a qualidade de ensino ofertado. A PCP 05 afirma a necessidade

de manutenção dos bons índices do IDEB que a escola tem conseguido. Dessa forma, relata várias vezes durante a entrevista que a escola 05 exige muito da coordenação pedagógica.

De acordo Nunes (2010) o tempo de trabalho extra classe refere-se ao período em que o professor realiza atividades pedagógicas fora da sala de aula. Este tempo pode ser maior ou menor conforme as etapas dos calendários escolares, caracteriza-se como o período no qual são executadas atividades de planejamento e preparação de aulas e projetos, elaboração e/ou correção de atividades e avaliações, contabilização de frequência de alunos em formulários próprios e outros tipos de registros além de atualização pedagógica. O que é confirmado pelo PCP 05 e pelo PCP 06 que afirmam existir momentos em que não é possível realizar todas as atividades no ambiente escolar, sendo necessário levar atividades para serem concluídas em suas residências.

Além do tempo de realização desse tipo de tarefas, de acordo Nunes (2010), há também, o tempo destinado a estudos e pesquisas de naturezas diversas que acabam gerando mais um turno de trabalho. A PCP 05 se culpa por não dar conta de todas as atribuições destinadas a ela. Caracteriza-a como desorganizada, justamente por isso, afirma que sempre que dispõe de tempo fora do ambiente escolar, procura fazer leituras com o objetivo de melhorar sua prática diariamente. Em nenhum momento aponta a possibilidade de o número de atribuições a serem realizadas diariamente ser superior ao tempo de sua disponibilidade. Assim como a PCP 05, o PCP 06, afirma buscar formação por conta própria, em função da ausência de formação realizada pela SMED BH, no entanto, diferentemente da PCP05, demonstra uma compreensão dos impactos que esta ação causa em sua vida privada.

Esses tempos são períodos de trabalho não computados nos contratos e não remunerado, o que amplia ainda mais os níveis de exploração dos trabalhadores da educação, sobretudo da Educação Básica. Essa situação se acentua quando somados o tempo de trabalho na escola e fora dela. Ao analisar os tempos docentes e neles as jornadas de trabalho, é preciso considerar não somente os períodos docentes na escola, mas estes outros tempos de trabalho que são invisíveis, não pagos, desconsiderados, nos quais os docentes implicam intensa e efetivamente na realização de tarefas da docência. (NUNES, 2010)

Oliveira (2006) aponta que os professores aparecem como agentes responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola, do sistema, sendo exigido destes profissionais habilidades que vão além de sua formação, obrigando-os a desempenhar função de: agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo dentre outras funções. Especialmente, nas escolas de baixo IDEB, é comum os PCP levarem os alunos até suas residências realizando visitas

domiciliares<sup>17</sup> para verificar o motivo das faltas dos alunos. Percebe-se no entanto, que as duas PCP que afirmam levar os alunos de forma recorrente em suas casas consideram esta ação como algo inerente ao trabalho do PCP, apesar de tal ação não está contida na portaria que discorre sobre as atribuições do PCP.

Todos estes fatores revelam um processo de intensificação do trabalho docente. De acordo Duarte (2010), a impossibilidade de responder a todas as questões que surgiram e que têm surgido com essas mudanças estruturais geram sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento nos profissionais envolvidos. Interessante que, quem mais verbaliza esses sentimentos são os PCP que trabalham nas duas escolas de maior de IDEB. Inclusive afirmam que sempre levam trabalho para casa e que, muitas vezes, há demandas por intervenções que vão além da formação. Essa compreensão é presente principalmente na fala do PCP 06, que afirma que ser PCP implica em levar trabalho para casa e abrir mão de alguns aspectos da vida pessoal.

### ***3.3.3 O prescrito e o realizado***

A Portaria SMED/SMAD Nº 008 de 1997, que institui a função de professor coordenador pedagógico, expedida pela Secretaria Municipal de Educação, estabeleceu os critérios para a seleção do Coordenador Pedagógico. Apontava que a coordenação pedagógica deveria ser exercida de forma coletiva sendo composta pelo diretor, pelo vice diretor, por um técnico superior de educação, caso ainda houvesse na escola, e pelo PCP que deveria ser escolhido pelo coletivo da escola, ouvindo o Colegiado Escolar. Dessa forma, os cargos de supervisor escolar e orientador educacional seriam progressivamente extintos. As atribuições desempenhadas até então por esses dois profissionais deveriam ser atribuição desta equipe gestora.

Em 2010, por intermédio de um documento orientador, que embasava a construção dos Regimentos escolares emitido pela SMED-BH, são apontadas as atribuições a serem desenvolvidas pela equipe de Coordenação Pedagógica da qual o PCP é integrante, conforme demonstrado no Quadro 1:

---

<sup>17</sup> A visita domiciliar é bastante utilizada pela Política de Assistência Social e pela Saúde. Trata-se de acordo Samaro de “uma técnica social, de natureza qualitativa, por meio da qual o profissional se debruça sobre a realidade social com a intenção de conhecê-la, descrevê-la, compreendê-la ou explicá-la (...) tem por locus o meio social, especialmente o lugar social mais privativo e que diz respeito ao território social do sujeito: a casa ou local de domicílio (que pode ser uma instituição social)” (SAMARO 2014, p.19)

**Quadro 1 – Atribuições da equipe de coordenação pedagógica com base no documento orientador para construção dos Regimentos Escolares da RME-BH**

1	Coordenar, junto com os profissionais da escola, a construção de ações voltadas para a inclusão social;
2	Assegurar a unidade do grupo de trabalho para o atendimento das necessidades dos estudantes;
3	Conhecer e buscar projetos culturais da comunidade e/ou instituições externas, integrando-os aos projetos de trabalho da escola;
4	Avaliar, promover e reordenar os projetos de trabalho em andamento;
5	Discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, valorizando o trabalho da equipe;
6	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;
7	Participar de reuniões e de formações promovidas pela SMED/GCPF/GERED e outras instâncias;
8	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;
9	Desenvolver ações junto à família e aos estudantes, convocando pais, mães ou responsáveis, quando necessário, para que estes garantam a frequência escolar;
10	Cuidar de questões disciplinares, bem como encaminhar e acompanhar, junto com os órgãos competentes, casos de abusos, violação de direitos e negligências com estudantes;
11	Planejar os recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos/projetos;
12	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;

**Fonte: elaborado pela autora com base no documento orientador da construção dos Regimentos escolares emitido pela SMED – BH em 2010**

Além das especificações do que seria atribuição da equipe de Coordenação Pedagógica, o documento definia também as atribuições específicas do PCP:

**Quadro 2: Atribuições específicas do professor coordenador pedagógico com base no documento orientador para a construção dos regimento escolares da RME-BH**

1	Encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada Ciclo de Formação
2	Organizar junto com o grupo de trabalho a enturmação/agrupamento dos estudantes na Educação Básica
3	Organizar os tempos dos professores e educadores infantis no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações
4	Articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e educadores infantis;
5	Acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica
6	Promover e potencializar, junto com os Bibliotecários, projetos de trabalho com/na Biblioteca Escolar
7	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
8	Propor e incentivar vivências de outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos
9	Apresentar e discutir com as famílias as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes
10	Coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes

**Fonte: elaborado pela autora com base no documento orientador para construção dos Regimentos escolares emitido pela SMED – BH em 2010**

A Portaria SMED N° 182, expedida em 2016, definiu mudanças em relação as atribuições do PCP discorrendo sobre critérios para organização do quadro de pessoal das escolas municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da RME-BH conforme demonstra o quadro 3:

**Quadro 03- Atribuições da equipe de coordenação pedagógica de acordo a portaria da SMEd-BH n° 182/2016**

1	Assegurar o cumprimento das ações definidas pela escola no plano de metas pactuado com a SMED;
2	Encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada ciclo de formação;
3	Organizar com o grupo de trabalho a enturmação/agrupamento dos estudantes na educação básica;
4	Organizar os tempos dos professores no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações;
5	Articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores;
6	Acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica;
7	Planejar e coordenar os tempos de trabalho extraclasse dos docentes com vistas à permanente reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem;
8	Promover e potencializar com os bibliotecários, projetos de trabalho na biblioteca escolar;
9	Acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e suas dificuldades e propor as intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as com o coletivo de professores ao longo da Educação Básica;
10	Propor e incentivar vivências em outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos;
11	Apresentar as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes e discuti-las com as famílias;
12	Coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes;

**Fonte: elaborado pela autora de acordo a portaria da SMEd-BH n° 182/2016**

Nota-se que, diferentemente das orientações especificadas em 2010, que apresentavam separadamente as atribuições da equipe pedagógica e do PCP, a portaria de 2016 enumera apenas as atribuições da equipe de coordenação pedagógica. Interessante observar que, as novas atribuições da equipe de Coordenadores compôs-se pelas mesmas atribuições que eram específicas do PCP nas orientações de 2010, acrescidas de 2 novas atribuições: assegurar o cumprimento das ações definidas pela escola no plano de metas pactuado com a SMED e planejar e coordenar os tempos de trabalho extraclasse dos docentes com vistas à permanente reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que das duas novas atribuições uma refere-se a pactuação de cumprimento de um plano de metas e a outra aponta a necessidade de tornar a escola um lócus de aprendizagem.

Não há no documento nenhuma especificação em relação as atribuições que eram de responsabilidade da equipe da coordenação pedagógica anteriormente. Aparentemente, todas as ações descritas no Quadro 01, de responsabilidade da equipe de coordenação pedagógica,

foram desconsideradas. Percebe-se a ausência de indicação de sujeitos para realizar importantes ações anteriormente consideradas como responsabilidade da equipe de coordenação pedagógica tais como: ações voltadas para inclusão social, diálogos com outras instituições externas integrando-as ao processo escolar, discussão e análise das questões do trabalho dos profissionais de ensino, articulação com a secretaria da escola para acesso a documentos diversos, desenvolvimento de ações junto à família e aos estudantes, cuidar de questões disciplinares, bem como encaminhar e acompanhar, junto com os órgãos competentes, casos de abusos, violação de direitos e negligências com estudantes; construção de estratégias para a organização da substituição na falta de algum professor.

Na prática estas demandas não deixaram de existir e, possivelmente, sejam atribuições desenvolvidas pelos PCP, pois, diferentemente das prescrições legais nas quais as atribuições que envolvem o PCP são bem delimitadas, no dia a dia, os PCP entrevistados apontam um elevado número de tarefas. Alguns chegam a afirmar que atuam em “praticamente tudo”. O Quadro 4 mostra as principais atividades desenvolvidas pelos PCP citadas nas entrevistas.

**Quadro 4: Atividades desempenhadas pelos PCP de acordo dados da entrevista**

<b>PCP 01</b>	“Atua em praticamente tudo”, coordena a parte do pedagógico relacionada aos professores (a questão dos planejamentos), coordena os Conselhos de Classe, coordenar a parte pedagógica com os alunos, propõe projetos, atua com as questões disciplinares;
<b>PCP 02</b>	Resolve a organização de turno, verifica se há falta de professores e providencia a substituição, Faz funcionar o quadro de aulas; resolve as questões disciplinares dos alunos que desrespeitam, desacatam que não cumprem com seu papel seu dever de estudante, encaminhar os alunos para a sala; bate o sinal, dá um apoio na hora do recreio;
<b>PCP 03</b>	“Faz tudo”, lida com pais, lida com alunos, lidar com a direção, lidar com professores, vigia a Cantina;
<b>PCP 04</b>	Realiza intervenções pedagógicas com os alunos, intervenções com a família; lidar com a indisciplina em geral, faz entrada, acompanha o recreio, levar menino em casa quando está passando mal, Fazer contato telefônico quando está faltando muito ou chegando atrasado;
<b>PCP 05</b>	Acompanha o planejamento e os projetos dos professores, organização geral do turno com relação ao professores (olhar professores que faltaram, providenciar substituição), organiza reunião de formação com oficinairos mensalmente, organiza reunião com os professores para passar informes, organizar as formações (no sentido de orientar os professores a respeito de fazer as formações dadas pela SMED reforçando a importância delas;
<b>PCP 06</b>	Realiza atividades mais burocráticas, apoio aos professores, confere diários de frequência, realiza o BH na escola (programa da prefeitura para controle de frequência), propõe projetos; propõe intervenções pedagógicas para alunos em defasagem, constrói relatórios, sistematiza dados, acompanhar os alunos com defasagem de aprendizagem e inclusão;

**Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa**

Percebe-se que as atribuições destinadas ao PCP são bastante numerosas e bem amplas. Uma das primeiras pontuações feitas pela PCP 1, antes mesmo de iniciarmos a entrevista, foi uma comparação entre o número de atribuições postas ao diretor e as atribuições esperadas para um PCP que, na concepção dela, eram infinitamente maiores. Este

argumento demonstra que, possivelmente, a PCP desconhece as mudanças trazidas pela Portaria 162/2016, a qual traz as atribuições esperadas para a equipe pedagógica não mais se referindo-se às atribuições específicas dos PCP. Indagada em relação ao conhecimento da legislação a PCP 1 relatou que:

Assim, na verdade, conhecer eu conheço. Lógico! A gente se pauta, mas não quer dizer que a gente segue ao pé da letra. Ah! tem que fazer assim, assim. Porque assim, eu acho que em todas as funções você mantendo uma referência ética, você vai bem em tudo. E aqui principalmente, a gente precisa manter essa conduta, sabe? É, como que eu posso te dizer? Eu enquanto educadora, enquanto professora, enquanto coordenadora me pauto pelos meus princípios. Então, no caso, a questão ética, é muito importante. A sua responsabilidade enquanto educador, o que que não é a educação se não exemplo. Então a partir do momento que você cumpre com suas funções da melhor maneira possível, você pode exigir dos outros isso. E sendo a coordenação uma função de liderança, não tem como você não ser, você apresentando esses princípios e cumprindo com eles você não tem problemas nenhum (PCP 1).

Embora relate que conhece as atribuições descritas pela legislação, e que de certa forma pautou suas ações tendo ela como base, segundo a PCP 01, ela não é seguida ao pé da letra, pois pauta sua prática em seus princípios, mantendo como referência a ética profissional no desenvolvimento de suas atribuições. Portanto, as referências principais para a PCP 01, não é o que é proposto na legislação, mas sim aquilo que ela acredita ser melhor para o desempenho da função. Questionada sobre os desafios postos para a realização das atribuições descritas para o coordenador a PCP 01 relata que:

Eu acho que o principal deles é a flexibilidade. Você tem que ter muita flexibilidade quando você lida com os pais, com os próprios alunos, são situações assim, não sei se você conhece, mas são realidades muito duras, muito cruéis até, de todas as formas. Como eu posso te dizer? De abusos mesmo, sabe? Esses alunos, eu posso dizer não só como coordenadora pedagógica, mas como professora já esses vários anos. A vida deles é muito complicada (PCP 1)

Durante a entrevista, a PCP 01 ressaltou várias demandas postas à coordenação que extrapolam o esperado como atribuição da função docente como os casos de abusos citados acima. Em relação à formação necessária para lidar com estas questões, a PCP 01 relata que há realização de algumas formações realizadas dentro da própria escola, cujo foco principal é mediação dos conflitos que ocorrem no espaço escolar. Em muitos momentos é ressaltada pela PCP, a necessidade de “flexibilidade” como um pré-requisito para atender as demandas e desenvolver bem suas funções:

Aqui os nossos gestores, sempre tentam nos dá formações que nos permitem lidar com esse tipo de problema. Então nós já tivemos muitas formação com relação ao clima escolar, a mediação de conflitos, inclusive não se se você viu saiu até uma reportagem sobre isso um dia no MGTV, sobre mediação de conflitos. (...) com um projeto que nós tivemos aqui. E que nos permite tanto professor quanto coordenador ter essa flexibilidade de lidar com determinados conflitos, aqueles que a gente pode resolver a partir da mediação. Isso é muito importante! Então nossas formações são pautadas principalmente para “como lidar com a comunidade” que isso é importante. Mas, mesmo assim nunca deixa de ter um ou outro imprevisto. (PCP 01)

De acordo a PCP 01 o trabalho com uma comunidade difícil exige uma preparação para lidar com ela. Uma preparação que as universidades não oferecem. Assim como a PCP 1, a PCP 3 e PCP 7 relatam demandas trazidas à coordenação que extrapolam as atribuições pensadas legalmente para o exercício da docência. A PCP 3 relata ser muito comum a presença de alunos que são abusados sexualmente. A escola é citada pela PCP como um lócus onde informações como estas surgem cotidianamente. Relata que irá me mostrar uma carta escrita por uma aluna pedindo ajuda para enfrentar um abuso intrafamiliar, mas em meio a tantas outras atividades, acabou se esquecendo.

A PCP 02 relata que desconhece as atribuições descritas para o PCP. Afirma que muitos documentos que são entregues aos professores não têm muita validade pois, a vivência é a referência para sua atuação:

Sinceramente, a parte escrita teoria eu não sei. Desde que eu entrei na educação eu percebo assim que a gente entra existem documentos que são entregues para gente e fala é assim funciona desse jeito. O conhecimento que eu tenho é da prática e da vivência mesmo. Da prática como professora, ser uma coordenadora de turno e da vivência por estar aqui. Não tem assim, é isso! É isso! Não tem assim uma lista que fale as funções é isso, isso e isso. Mas, eu pelo menos eu nunca vi, mas eu sei que parece que existe. (PCP 02)

A PCP 04 relata que conhece as atribuições descritas para o PCP nos documentos oficiais. De acordo a PCP 04, no início do ano, há dois dias de formação, nos quais se trabalha a convivência e se conversa sobre as diretrizes. Apesar de afirmar a realização destas conversas sobre as diretrizes, aparentemente, não há um incômodo para a PCP realizar atividades que extrapolam as atribuições destinadas ao PCP, como por exemplo, levar crianças em sua residência, fazer visitas domiciliares. Ao ser indagada se consegue desempenhar todas as atividades descritas como sua atribuição, a PCP 04 afirma que no dia a dia consegue realizar todas, somente uma coisa ou outra não sai da forma que as diretrizes orientam. De acordo a PCP, o trabalho da coordenação obriga, necessariamente, passar por todas as funções ali descritas. Ao ser questionada se todas as demandas que chegavam a ela faziam parte das atribuições descritas nas diretrizes, a PCP 04 afirma que sim.

A PCP 05 ao ser questionada sobre as Diretrizes para o PCP relata que:

Eu tenho elas aqui. Cheguei a ler algumas vezes. Aí o que que acontece depois eu até esqueci o que tem lá, mas eu sei que mais ou menos o que eu faço aqui tá mais ou menos dentro do que precisa feito. Mas, a maioria das coisas (inaudível) igual eu te falei. Então a maioria das coisas está dentro do que está lá.

Percebe-se que, apesar de afirmar já ter lido as diretrizes algumas vezes, a PCP 05 afirma não se lembrar de suas definições. Sendo assim, aparentemente, essas diretrizes não norteiam sua prática. Ao ser indagada sobre isso, apresenta uma resposta bastante vaga “sei que mais ou menos o que faço aqui, tá mais ou menos dentro do que precisa ser feito”. Nota-se que a PCP 05 não reflete sobre a possibilidade das atividades desempenhadas por ela extrapolarem o que prevê as diretrizes, ressaltando que suas ações possivelmente está “dentro do que precisa ser feito”.

O PCP 06 ao ser questionado sobre as diretrizes da prefeitura para a atuação do coordenador pedagógico relata que:

Eu tenho encontrado uma dificuldade muito grande com relação a isso porque desde que eu entrei eu não passei por nenhuma formação, nem uma reunião com o pessoal da gerencia da educação, com o pessoal da SMED. Eu achei uma falha disso por parte deles. Mas, o que eu sei é dentro do que eu pesquiso mesmo, principalmente com relação as atribuições do cargo de coordenador pedagógico. (PCP 06)

Em muitos momentos, o PCP 06 aponta um descontentamento em relação a ausência de formação para os PCP. Aparentemente, há um desconhecimento em relação ao que deveria ou não ser atribuição da coordenação. Afirma que o conhecimento que tem sobre essa função é fruto de suas pesquisas individuais.

Em relação às atribuições descritas nas diretrizes dispostas pelos gestores do sistema, Araújo (2007) aponta um distanciamento entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. A autora relata que há ausência de espaços e de tempo para discussão e reflexão coletiva. Esta última constatação é reforçada por Fernandes (2004) que afirma que nas escolas estaduais paulistas, os PCP encontram dificuldades para organizar e direcionar os encontros com os professores.

Oliveira (2006) pontua que a atuação docente tem extrapolado o ambiente da sala de aula, levando os professores a assumir funções antes destinadas à gestão da escola, resultando em uma intensificação do trabalho docente, ampliação do raio de ação, gerando maiores desgastes e insatisfação por parte dos indivíduos. São atribuições do docente: participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, participar dos períodos

dedicados aos planejamentos, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, fazer representação junto aos conselhos escolares, elaborar projetos e discutir coletivamente o currículo. De certa forma, o docente que passa a atuar como PCP deixa de ser visto como docente pela SME e até pelos próprios colegas de trabalho, uma vez que este docente deixa de exercer a docência na sala de aula, assumindo funções destinadas à gestão escolar. Há PCP que defendem que a ocupação da função de PCP deve ser realizada mediante a indicação da direção.

Nota-se que muitas funções realizadas por este profissional não faz parte de suas atribuições e poderiam ser realizadas por outros sujeitos. Percebe-se também que algumas delas não deveriam ser realizadas pelos sujeitos escolares, mas por outras políticas como a Saúde e a Assistência social. Ao comparar as atribuições prescritas e as atribuições realizadas no exercício da função de PCP, percebe-se que os PCP de turno e os PCP disciplinares são os que mais se distanciam das atribuições propostas pela SMED, uma vez que estes profissionais relatam ter como função principal lidar com a indisciplina escolar, além de funções como: bater sinal, olhar recreio, vigiar cantina, olhar saída e entrada de alunos, que não são funções exclusivas dos PCP de turno, mas que são citadas também como atribuição dos PCP pedagógicos. Muitas atribuições que perpassam a atuação de todos os PCP não são citadas nas diretrizes, mas tratam-se de ações que fazem parte do cotidiano da escola e, justamente por isso, possivelmente, sejam funções que consomem uma parte significativa do tempo do PCP.

Algumas funções descritas nas diretrizes não são citadas pelos PCP como parte do seu fazer cotidiano, por exemplo: encaminhar as discussões pedagógicas, planejar, orientar, articular e avaliar os projetos de trabalho de cada ciclo de formação. Esta atribuição não aparece de forma explícita como uma ação realizada pelos PCP. Somente a PCP 5 afirma que acompanha o planejamento dos professores e o PCP 06 que afirma ser uma das suas atribuições apoiar os professores. Apesar de ressaltarem a atuação junto aos docentes, não é possível afirmar se estas vivências são permeadas por discussões pedagógicas, orientações e a avaliações de projeto de trabalho.

Outras atribuições descritas nas diretrizes não citadas pelos PCP são: organização dos tempos dos professores no coletivo, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações: planejar e coordenação dos tempos de trabalho extraclasse dos docentes com vistas à permanente reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Somente a PCP 05 afirma ser responsável pela organização de reunião dos docentes, no entanto, afirma que um dos objetivos dessas reuniões é passar informes. Nenhum dos PCP discorre sobre a atribuição de assegurar o processo de formação docente, somente a PCP 01 e a PCP 05

afirmam que buscam estimular os docentes a participarem de formações ofertadas pela SMED, não atribuindo a si a responsabilidade de assegurar a formação docente em serviço.

As atribuições articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores; acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica; promover e potencializar com os bibliotecários, projetos de trabalho na biblioteca escolar; propor e incentivar vivências em outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos não foram citadas diretamente.

A atribuição acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e propor intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as com o coletivo de professores é citada pelo PCP 05 e pela PCP 06 como uma atribuição de todos os sujeitos da escola, inclusive da direção escolar que, segundo relatos da PCP 05, conhece cada aluno com dificuldade de aprendizagem. Apresentar as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes e discuti-las com as famílias aparece como sendo uma função realizada por todos os PCP, seja por meio de reunião de pais, seja mediante conversas individuais motivadas por fatores como o rendimento e a indisciplina.

A atribuição coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes não é citada quando são os PCP são indagados diretamente em relação as atividades que desempenham. No entanto, as PCP 01, 03 e 04 afirmam que há cobranças em relação ao desempenho dos estudantes, questão que será melhor explorada mais adiante.

Tendo em vista os aspectos apresentados, observa-se que os PCP não realizam a maior parte das atribuições que são prescritas, e uma parte significativa das funções desempenhadas, referem-se a aspectos administrativos, poucas vezes, de fato, são priorizadas as questões pedagógicas. Nota-se, ainda, que há um desconhecimento dos PCP em relação ao que as diretrizes apontam como atribuição dos PCP. Apesar de alguns afirmarem conhecê-las, aparentemente, elas não têm sido um instrumento utilizado para balizar as suas ações no cotidiano escolar. Cada escola tem se organizado de uma forma, distribuindo as funções desses profissionais de maneiras diversas, inclusive, atribuindo a alguns a função de “disciplinário” retornando, de certa forma, à dicotomização de suas funções

Sendo assim, percebe-se que, a identidade de PCP não é bem consolidada nas escolas pesquisadas. Franco (2005) aponta que as indefinições sobre o que um coordenador pedagógico de fato coordena tem dificultado a construção de sua identidade. As pesquisas indicam que há muitos entraves para que o PCP desenvolva suas funções, apontando para um

desvio de função, e evidenciando dificuldades para estabelecer limites entre o administrativo e o pedagógico. Há um gasto excessivo de tempo com tarefas burocráticas como: preenchimento de planilhas, organização de relatórios, respostas às solicitações das Secretarias de Ensino. Os PCP acabam desempenhando tarefas que poderiam ser delegadas a outros sujeitos. Nesse sentido, o coordenador pedagógico tem um cotidiano marcado por imediatismos, pela urgência de fatos dificultando a construção de sua identidade. (SILVA, 2005; GROppo: ALMEIDA, 2008; MOLICA; ALMEIDA, 2015; ASSUNÇÃO; FALCÃO 2015; PEREIRA, 2015).

### **3.3.4 Estratégias e saberes necessários para o desempenho da função de PCP**

Sobretudo a partir dos anos de 1960, a missão da escola de massa confiada aos professores vai se tornando mais importante e mais longa. Dessa forma, os saberes docentes não podem mais se limitar ao ensino de ler, escrever e contar, aos saberes disciplinares e das virtudes cívicas ou religiosas, fazendo-se necessário preparar os discentes para estudos cada vez mais longos, em uma sociedade complexa e altamente qualificada. Os exercícios pedagógicos tradicionais como a memorização, a recitação são confrontados, assim como os próprios professores, ao assumirem um público heterogêneo, sobre os quais as pedagogias tradicionais têm pouca ou nenhuma influência. (TARDIF, 2010).

Nos últimos anos, de acordo Tardif (2010), as concepções e definições sobre os saberes docente se tornaram tão numerosas quanto as pesquisas sobre o assunto. O autor explica que é muito difícil isolar a questão dos saberes docentes das outras dimensões do trabalho do professor: formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores e conteúdo dos programas escolares, etc. Para o autor:

Os saberes dos professores não são uma soma de “conhecimentos” ou de “competências” que poderíamos descrever e aprisionar num livro ou num catálogo de competências. São saberes integrados às práticas docentes cotidianas, as quais são amplamente sobredeterminadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas. (TARDIF, 2010 p. 4)

Tardif (2010) destaca quatro aspectos importantes nas pesquisas que discorrem sobre os saberes dos professores nos últimos trinta anos. Primeiramente, aponta que os saberes dos professores não são conhecimentos teóricos, mas sim saberes construídos tendo como base o

trabalho e a experiência de vida. Desta forma, estes saberes são ligados mais a epistemologia da prática do que ao conhecimento teórico. O segundo aspecto descrito por Tardif (2010), considera que os saberes docentes estão fortemente baseados em sua experiência de vida no trabalho, o que não significa dizer que não há utilização de conhecimentos externos, provenientes da formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes especializadas, mas sim que, estes conhecimentos externos são reinterpretados de acordo as demandas específicas do trabalho exercido. O terceiro aspecto evidencia que os saberes dos professores são articulados com interações humanas e que levam, necessariamente, as marcas dessas interações. Sendo assim, os saberes dos professores são largamente caracterizados pelo contexto das interações com os alunos, podendo se dizer que são saberes que não dizem respeito a objetos ou procedimentos técnicos, mas que eles se dirigem preferencialmente a outros sujeitos. O quarto aspecto se refere aos saberes dos professores que, parecem profundamente marcados pelo contexto socioeducativo e institucional no qual está inserida hoje sua profissão. Os saberes dos docentes são saberes que estão em debate, permeados de controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar, dessa forma, o autor conclui que “até o dia de hoje essa profissão não conseguiu fazer reconhecer seus saberes, é porque ela ainda não os conhece verdadeiramente” (TARDIF, 2010 p. 4).

De acordo Diniz-Pereira (2010) ao olharmos historicamente para o campo da formação docente, percebemos que durante muito tempo a noção de “formação” foi relacionada a participação em cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio nos chamados curso normais. A ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começa a ganhar força no Brasil somente a partir da segunda metade dos anos 80.

Dessa forma, a formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação inicial de um lado, e a formação continuada de outro. A formação continuada tornou-se uma expressão bastante conhecida no Brasil, e não tardou muito para surgir críticas a esta visão compartimentada, na qual o conhecimento é dividido em degraus de formação. Sendo assim, busca-se a superação desta concepção de formação de professores como momentos estanques, que tem um fim em si mesmo, sugerindo a necessidade de visualização da formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação “inicial” e a “continuada.” (DINIZ-PEREIRA, 2010).

De acordo Aguiar (2010), denomina-se formação inicial a formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, por

meio de um currículo direcionado ao exercício profissional. Sobre este tema, Pereira (2010) afirma que, a formação continuada que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual, sendo uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. O autor esclarece que predomina a visão da oferta de cursos de curta duração ou de pós-graduação e que nem sempre os temas e os conteúdos estudados refletem as necessidades formativas e demandas dos docentes. Dessa forma, os professores passam a colecionar certificados, muito mais preocupados com o pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, do que com os ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula.

Contrapondo a essa lógica de formação compartimentada, discute-se hoje, a necessidade do desenvolvimento profissional docente em articulação com a realização do trabalho docente, fazendo-se necessário para isso a garantia de condições adequadas. Isso implica, a garantia de salários dignos, de maior autonomia profissional, de dedicação exclusiva a uma única escola, de pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, de reflexão e sistematização da prática, de estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos dentre outras condições (DINIZ-PEREIRA, 2010).

De acordo Diniz-Pereira (2010) quando se garante as condições adequadas de realização do trabalho docente, a escola torna-se um lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção, é por si só, considerada como formativa e a escola vista como um “projeto” em permanente construção, sendo os sujeitos formados coletivamente neste processo.

Corroborando a ideia de Diniz- Pereira (2010), Placco (2010) afirma que as expressões “formação continuada” ou “formação contínua” são frequentemente intercambiadas com o conceito de “formação em serviço”, assim como as expressões “formação em contexto” e “formação centrada” na escola. A formação continuada é um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional. Nesse sentido, a escola é vista como um lócus privilegiado para a formação docente, sendo o professor um sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, protagonizando o seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, para que a escola se torne um local privilegiado de formação, na qual os professores, os coordenadores aprendam sobre si, sobre os outros, sobre o seu trabalho, é imprescindível a existência de circunstâncias favoráveis. De acordo Placco (2010), em

primeiro lugar, essa formação deve estar atrelada ao Projeto Político Pedagógico da escola que deverá ser organizado e implementado pelos próprios docentes. Em segundo lugar, esta formação deve ser planejada coletivamente pelos educadores da escola, liderados pela direção e coordenação pedagógica. Em terceiro lugar, deve haver espaços e tempos devidamente organizados para que os processos formativos ocorram e tenham a participação de todos. Em quarto lugar, deve haver um compromisso com a busca do aprimoramento da prática pedagógica dos professores. Em quinto lugar, faz-se necessário a criação de processos contínuos de avaliação, incluindo as necessidades emergentes da escola e o próprio processo formativo. Esses procedimentos exigem troca de saberes, partilha de acertos e dúvidas, superação das dificuldades, além da reflexão sobre os referenciais teóricos escolhidos como subsídios aos princípios de formação e educação propostos. Placco (2010) ressalta ainda a importância de manutenção dos processos coletivos desencadeados por meio da formação em serviço, buscando-se o envolvimento de todos, bem como o comprometimento com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação do sistema de ensino.

Algumas pesquisas têm mostrado que o coordenador pedagógico tem convivido com muitas questões adversas, como falta de formação adequada antes e depois de assumir a função e ausência de uma política de valorização do magistério (SILVA, 2005; GROPPPO, ALMEIDA, 2008). Corroborando estas afirmações, todos os PCP entrevistados pontuam que a formação inicial não é suficiente para formar o professor, principalmente, diante das novas exigências postas pelas instituições escolares:

Eu vou falar o que eu penso. Os professores de forma geral eles não tem formação para lidar numa escola de periferia. Não tem. Tantos que eles tiveram, nem um, nem dois, mas muitos casos que eles exoneram. Quando chega aqui e lida com realidade, porque todos nós sonhamos lá na faculdade com o aluno ideal que esteja afim de ter aula, que goste de estudar, que estude em casa. Ai chega aqui, você encontra um aluno é (risos) “**é o que tem pra hoje**” é muito complicado. É muito complicado! Eu, Eu particularmente, não tive, se bem que eu já tenho bastante tempo de formada, mas mesmo assim quando eu cheguei em sala de aula eu tive um choque porque é... Não foi na faculdade que eu aprendi matéria de flexibilidade, não tem como. É o dia a dia é a prática. (PCP 01).

De acordo a PCP 01 há um grande distanciamento entre o que se aprende na formação inicial e o que é demandando do professor na prática escolar. Este distanciamento é apontado pela PCP 01 como um dos fatores que contribui para que alguns professores abandonem a prática docente, principalmente ao se depararem com a realidade das escolas de periferia. A PCP 01 afirma que algumas aprendizagens, como a flexibilidade, não se aprende nas

universidades, pois estas ensinam apenas a trabalhar com o aluno ideal. Aprender a lidar com a realidade escolar, aprende-se no dia a dia, na prática, por intermédio de recursos pessoais:

A prefeitura nos fornece várias formações, com relação a isso. Pelo menos as que eu fui são coisas muito teóricas. Na pratica você acaba nem realizando aquilo tudo. Tem nem como. É, mas aí você tem que usar todos os seus recursos, inteligência, flexibilidade, paciência, solidariedade, humanidade. Você tem que usar todos os seus recursos. É um exercício diário de recursos pessoais. (PCP 01)

Percebe-se que apesar de aparentemente a RME ofertar algumas formações, elas são caracterizadas pela PCP como demasiadamente teóricas, sem aplicabilidade na prática, não atendendo, portanto, a demanda da formação dos PCP.

A PCP que atua juntamente com a PCP 03 tem formação em Pedagogia curso que, até 2006, formava os “especialistas” para a gestão escolar. Para esta PCP, a formação para a atuação no exercício da função de PCP ocorre no processo, incluindo as formações por conta própria. No entanto, ressalta que “não adianta correr atrás se coordenador não gostar da escola, se não gostar dos alunos”. Diferentemente da PCP 01, na escola 03 não foram citados cursos de formação ofertados pela prefeitura.

A visão da PCP 02 reforça o ponto de vista das PCP ao afirmar que a formação do coordenador ocorre na prática:

Durante o meu curso de graduação em momento algum a gente foi preparado pro trabalhar em coordenação e supervisão [...]. Durante o meu curso eu fui treinada para virar professora, mesmo assim a gente pega o conhecimento joga na lata no lixo e começa do zero. Não tem jeito! A teoria é tudo muito lindo quando a gente chega na prática a gente não consegue aplicar a teoria da forma como a gente estuda (PCP 02).

De acordo a PCP 02, licenciada em Educação Física, em sua formação acadêmica não foi preparada para trabalhar com coordenação e supervisão. Acreditar que, mesmo que tivesse aprendido algo na teoria, não teria muita validade, pois o que aprendeu como professora, pouco lhe serviu quando iniciou sua atuação prática.

Assim como os a PCP 01 e PCP 02, a PCP 04 relata que o aprendizado do PCP ocorre principalmente dentro da escola. Declara que a formação acadêmica inicial, em nenhum momento, prepara os docentes para exercerem as funções esperadas para o PCP. Assim como a PCP 02, afirma que durante o processo de aprendizagem nas licenciaturas não há preparação “nem para dar aula”. Ao ser indagada sobre a construção do conhecimento como PCP expõe que:

Isso aí a gente vai construindo dentro da escola, vendo a maneira de lidar com o aluno, a formação em nenhum momento prepara a gente para isso. Nem para dar aula prepara. Sendo bem sincera. Você não perguntou isso, mas para lidar aqui nessa escola tem que ter um perfil diferenciado. Não estou falando que é melhor ou pior. Mas, tem que ter um perfil diferenciado (...) Por que eu já trabalhei até em outras escolas, né? Mas, eu gosto desse perfil. Ah, é muita miséria, não vou nem falar pobreza. É muita miséria. Esses alunos nossos, eles são, eles são pessoas que a sociedade de alguma maneira empurra para ficar só aqui dentro. Não incentiva esses meninos a irem para outros lugares. Então você tem que ter um perfil diferenciado, você tem que saber cobrar, mas você tem que também entender. (...) Não é ser a pessoa que passa a mão na cabeça, mas você tem que saber entender. (PCP 04)

A PCP 04, assim como os outros PCP, argumenta que a formação se dá na prática, dentro da escola. No entanto, chama atenção para a necessidade de uma formação diferenciada para os docentes que lidam com um público que também é diferenciado.

A PCP 05 possui graduação em Pedagogia, com habilitação para a função de supervisão e orientação educacional. Diferentemente da visão dos outros PCP, afirma que a formação acadêmica contribui com o exercício da profissão:

Na verdade o curso de pedagogia me ajudou bastante. Eu fiz Pedagogia na época eu fiz supervisão e orientação educacional. Eu gostei muito porque a orientação educacional te ensina muito a ver o lado do outro. O lado do aluno essas coisas assim. Isso me ajudou bastante. (PCP 05)

Apesar de ressaltar a contribuição acadêmica da formação no seu cotidiano, a PCP 05 relata sempre buscar novos conhecimentos. Percebe-se a tentativa de investimento pessoal contrasta com a falta de tempo e, em função disso, a PCP utiliza as férias para realizar leituras que discorram sobre o tema “como lidar com o outro”, “como organizar suas coisas” e “como ser uma boa gestora” na busca de se tornar uma profissional mais eficiente:

(...) E fora isso, eu gosto muito de ler. Ultimamente o tempo anda muito curto eu tenho tido muita coisa para fazer. Eu lia nas férias, mas eu gosto de ler, sabe? Eu sempre leio alguma coisa relacionado assim: como lidar com o outro, eu já li livro assim como organizar suas coisas, Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje. Leio também questão assim de ser uma boa gestora (...) comecei a ler livros, ir em palestras, buscando aprender como lidar com o outro e como organizar suas coisas. Esse livro eu já li umas três vezes já fiz até resumo deles. (PCP 05).

Aparentemente, a PCP 05 demonstra um sentimento de culpa por não dar conta de fazer tudo o que lhe é demandado. Demonstra uma insegurança ao falar de sua atuação como PCP, mas reforça suas qualidades como docente na sala de aula ao afirmar que “não dei conta disso” “mas, minhas provas são muito boas tá?”

(...) chega um época, igual agora que eu tenho que fazer provas para a outra escola. Que lá eu estou em sala de aula. Aí, eu tenho que fazer um monte de coisa, chega nessa época do ano eu tenho que decidir o que eu tenho de fazer primeiro. Tenho que fazer isso primeiro, não dei conta disso, é um monte de coisa. Mas, minhas provas são muito boas tá? (PCP 05)

Nota-se que, o acúmulo de duas funções deixa a PCP 05 sobrecarregada de atribuições, não sendo possível a efetivação de muitas demandas postas pelo trabalho. Quando isso ocorre, de acordo a PCP é necessário que ela faça somente aquilo que é prioritário.

Entre todos os coordenadores entrevistados, o PCP 06 é o que mais enfatiza a falta de formação, de acompanhamento, de direcionamento da PBH em relação aos PCP:

Falta formação para quem está na coordenação, falta reunião com os gestores, não digo gestão a direção ou coordenação geral, mas os gestores da gerencia de educação da SMED. Falta esse contato. Esses ano tiveram várias reuniões para a coordenação geral, para a direção, mas para a coordenação pedagógica de 3º ciclo desconheço. Não recebi nenhum e-mail. A direção não me encaminhou nenhum e-mail referente a alguma reunião específica. O último que me lembro... que eu me recorde foi uma reunião para coordenador pedagógico de 1º ciclo para terceiro ciclo não. Eu não sei qual o olhar que eles estão tendo para o 3º ciclo mas eu vejo muitas falhas. Então falta isso. Falta formação, falta reunião, falta mais gente para dar apoio e falta principalmente reconhecimento financeiro. (PCP 06)

Observa se que, o PCP 06, aponta não apenas a falta de formação continuada, mas também a falta de apoio e de reconhecimento financeiro. Estes fatores, segundo o PCP 06, justificam o fato de ninguém querer ser PCP. Defende que a rede tem de atentar-se mais a atuação do PCP, pois houve a oferta de formações para a PEI, para os diretores, para o 1º e 2º ciclo e até para a novo cargo de coordenação geral, mas para os coordenadores do 3º ciclo não há formações ou direcionamentos para qualquer ação que seja.

A RME-BH, diferentemente da Rede Estadual de São Paulo, não exige experiência no exercício da docência para exercer a função de PCP. No entanto, percebe-se que todos os PCP tiveram uma experiência inicial lecionando na sala de aula. Assunção e Falcão (2015) ressaltam que, embora a docência seja uma condição para o desenvolvimento de outras funções pedagógicas dentro da escola, não qualifica o trabalho do coordenador, pois a identidade desse profissional se constrói em seu percurso profissional, fazendo-se necessário desenvolver uma pauta de formação em serviço.

É interessante perceber que todos os PCP relatam que aprenderam a ser PCP exercendo a função. Esta constatação corrobora as ideias defendidas por Tardif (2010) em relação aos saberes docentes ao enfatizar que os saberes docentes são construídos tendo como

base a experiência de vida no trabalho. Segundo Silva (2005), Groppo e Almeida (2008) o coordenador pedagógico tem convivido com muitas questões adversas, como falta de formação adequada, antes e depois de assumir a função e ausência de uma política de valorização do magistério. Todos os PCP entrevistados corroboram estes apontamentos ao afirmarem que, a formação inicial não é suficiente para a formação do professor, principalmente diante das novas exigências postas pelas instituições escolares:

Eu vou falar o que eu penso. Os professores de forma geral eles não tem formação para lidar numa escola de periferia. Não tem. Tantos que eles tiveram, nem um, nem dois, mas muitos casos que eles exoneram. Quando chega aqui e lida com realidade, porque todos nós sonhamos lá na faculdade com o aluno ideal que esteja afim de ter aula, que goste de estudar, que estude em casa. Ai chega aqui, você encontra um aluno é [risos] “**é o que tem pra hoje**” é muito complicado. É muito complicado! Eu, Eu particularmente, não tive, se bem que eu já tenho bastante tempo de formada, mas mesmo assim quando eu cheguei em sala de aula eu tive um choque porque é. Não foi na faculdade que eu aprendi matéria de flexibilidade, não tem como. É o dia a dia é a prática [...]. (PCP 01).

As deficiências da formação são apontadas tanto em relação ao profissional de outras licenciaturas que assumem a função de PCP, como em relação aos profissionais com licenciatura em Pedagogia. No entanto, a PCP 05, única PCP com formação em Pedagogia com ênfase em orientação e supervisão escolar, afirma que a formação acadêmica contribuiu muito para sua prática profissional.

### **3.3.5 O PCP e a formação continuada docente**

A ampliação do raio de atuação docente, no contexto da gestão democrática escolar, exigiu do profissional docente o domínio de novos saberes e práticas. Conforme já ressaltado, a escola passa a ser vista como um lócus privilegiado para a formação continuada docente. Dessa forma, ao substituir progressivamente os supervisores e orientadores educacionais, caberia ao coordenador pedagógico mediar os espaços coletivos e a formação continuada do professor na instituição escolar (LIBÂNEO, 2007). A formação docente continuada nesta dissertação é compreendida como um processo que acontece de forma constante entre a formação inicial e a continuada, buscando-se a superação da concepção da formação de professores como momentos estanques, que encerram em si mesmo. Sendo imprescindível não esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente. Difere-se, portanto, de uma visão de formação contínua com ações isoladas, pontuais e de caráter eventual, sendo uma formação muito mais

descontínua do que propriamente contínua, na qual os temas e os conteúdos tratados não refletem as necessidades formativas dos docentes. (DINIZ-PEREIRA, 2010).

De acordo o levantamento bibliográfico realizado, a escola tem cada vez mais se firmado como um lócus de formação docente, sendo uma das atribuições do coordenador pedagógico a formação continuada docente e a estruturação do trabalho coletivo (DOMINGUES, 2014). Pesquisas tem apontado que uma parte significativa dos coordenadores tem clareza deste papel, no entanto, apontam a impossibilidade de uma orientação mais aprofundada junto aos docentes em função de fatores como: dificuldade do coordenador em relação à organização do tempo coletivo com os professores, não rara as vezes, esse tempo acaba se transformando em mera formalidade burocrática. (FRANCO, 2005; SILVA, 2005).

Seguindo esta tendência, uma das atribuições dos PCP que atuam na RME-BH, conforme descrito na portaria SMED/SMAD N° 008/97, é a formação docente. A PCP 01 ao ser indagada em relação a sua atuação com a formação docente dentro do espaço escolar demonstra desconhecimento em relação ao termo:

Deixa eu ver se eu entendi bem? Você está falando da intervenção da coordenação junto aos docentes, né? (...) É, e não as formações que a gente tem e..., no caso a nossa intervenção, né? (PCP 01)

Nota-se que, a PCP 01 não associa a ideia de formação dos professores como vinculado à coordenação pedagógica. Aparentemente, tem como conceito de formação continuada as formações externas recebidas por ela e pelos docentes. Embora aparentemente tenha clareza que o PCP exerça intervenções junto aos docentes, estas ações não estão ligadas a ideia de formação docente exercida pelo PCP, conforme as pesquisas têm evidenciado. A PCP 01 afirma que a formação docente aparece como uma preocupação dos gestores, sendo apontada como uma preocupação cultural da escola, no entanto, a necessidade da formação é justificada pela urgência em lidar com os “problemas comportamentais” apresentados pelos alunos:

A formação docente aqui é uma preocupação de todos os gestores. Eu posso dizer que na nossa escola é até cultural. A gente tenta fazer alguma intervenções, né? Principalmente nesse sentido da intolerância dos alunos, essas questões que sempre aparecem de gênero, e o bullying e tudo. Geralmente a gente lida com isso, nós temos algumas reuniões que são em grupos, porque nos foi tirada uma coisa muito preciosa que era a reunião pedagógica que era o espaço que nós tínhamos. O espaço que nós temos hoje em dia, nós temos que contratar oficineiros e tudo. Então, há um custo, ai e que complica um pouco as coisas. A gente tenta manter isso pelo menos uma vez por mês. É aí que a gente resolve as nossas demandas, porque geralmente

no dia a dia é quase que impossível. Hoje você está presenciando uma situação aqui estranha. Eu estou achando estranho. (Risos). Graças a Deus! (PCP 1)

Contrariando a perspectiva esperada para o exercício de gestão democrática, na qual tempo e espaços apropriados são condição para a construção coletiva envolvendo pais, alunos, gestores, professores, a PCP 1 aponta o fim do tempo de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACEPAT), um tempo para encontro coletivo dos docentes que existia na RME-BH. Sendo assim, há pouco tempo para os encontros e discussão coletiva entre os profissionais. A organização deste tempo é responsabilidade de cada instituição que, para possibilitar esses encontros deve contratar profissionais “oficineiros” para ofertar atividades aos alunos enquanto os docentes se reúnem. A PCP 01 afirma que a periodicidade mensal é o mais próximo da realidade da escola. Pensando na dinâmica escolar, é pouco provável que em reuniões mensais, como aponta a PCP 01, seja possível resolver as demandas postas pela instituição escolar e ainda pensar o processo de formação continuada docente.

De acordo a PCP 01, embora seja aberta a todo tipo de formação e informação, normalmente é a coordenação geral e a coordenação pedagógica de turno que tem proposto algum tipo de intervenção junto aos docentes. Afirma que estas formações são geralmente “bem aceitas” pelo grupo docente que não “impõe dificuldades”. Dessa forma, faz-se necessário refletir se estas proposições de fato atendem as demandas de formação, ou se há uma postura passiva do grupo, aceitando uma ou outra intervenção de formação que é sugerida.

Nota-se que, embora o princípio da gestão democrática, instituído legalmente, pressuponha a participação de todos os sujeitos, inclusive incumbindo os docentes de participarem da construção da gestão escolar, a necessidade de participação na fala da PCP 1 aparece ainda como uma suposição perceptível quando ela afirma “se eles também não deveriam de alguma forma dá um feedback e de alguma forma está propondo ações” conforme relatado abaixo.

Tanto eu, quanto a Coordenação geral que é assim, uma pessoa muito esclarecida e muito aberta a todo tipo de formação e informação. A gente sempre tenta intervir, mas geralmente, pelo menos esse ano, está acontecendo dessas intervenções a gente está propondo. Geralmente o grupo aceita bem, não temos muitas dificuldades com isso não. Talvez por isso, não sei, uma coisa que nós temos nos questionados se eles também não deveriam de alguma forma dá um feedback e de alguma forma está propondo ações. Esporadicamente acontece, e a gente tenta seguir, incentivar, motivar os professores para estar nos proporcionando projetos diferentes. Mas, aqui nós temos muitas coisas bacanas que vem dos professores. Sabe? Atualmente, nós estamos com um projeto que veio da coordenadora que era professora (inaudível)

que é uma moeda nossa. Os meninos estão assim, motivadíssimos com isso, sabe? Essa moeda eles, chama [cita o nome da escola], eles vão conseguindo através da ... do cotidiano deles em sala de aula, só se tira boas notas você vai ganhando e temos uma lojinha e que essa lojinha funciona com doações principalmente, os meninos ficam loucos, você precisa de ver (PCP 1).

Percebe-se que, até mesmo a participação pensada para o docente, aparece associada a proposição de projetos de trabalho a serem desenvolvidos pelos próprios docentes e, mesmo assim, de acordo a PCP 01, trata-se de uma participação que ocorre de forma esporádica. Não se pensa portanto, na participação que vá além da participação meramente formal, que extrapole a elaboração dos projetos, abarcando a tomada de decisões, a execução e avaliação, conforme relatado por Melo (2010). Trata-se de um ponto a se avançar no processo de construção da gestão democrática.

A PCP 02, em nenhum momento, cita a formação continuada docente entre as atividades que desempenha. Esta constatação talvez seja óbvia pois, especificamente, na Escola 02 não há a divisão entre PCP de turno e PCP pedagógico, conforme evidenciado nas Escolas 01, 03, 05, 06. A escola optou por manter apenas a coordenação de turno, e muitas das responsabilidades atribuídas ao PCP pedagógico nas outras instituições pesquisadas, foram repassadas para o coordenador geral. Ao ser questionada em relação a formação docente relata que:

A coordenação de turno com os docentes aqui no caso é essa relação mesmo de tentar auxiliar nas questões disciplinares. Enquanto a gente estava aqui a professora chegou ali me pedindo para tirar dois alunos de sala de aula. Assim, professor está com problema com aluno dentro de sala que está importunando sem fazer as atividades, ele manda para a gente (...) Então a relação é mais essa mesma, né? De tratar as questões relacionadas ao quadro de horários, verificar a frequência se está vindo se não está, se está disponível, se não está. Essa relação assim do... da sala de aula, funcionamento da sala de aula, não da aprendizagem. Então alunos que não fazem atividades, que incomodam, que fica andando dentro de sala o professor vem até a gente. (PCP 02)

A PCP 02 afirma que a atuação do PCP de turno junto aos docentes é pautada pelas questões disciplinares, de verificação da frequência dos professores e responsabilização pela realização do quadro de horário. Aparentemente, a formação continuada docente não é vista como uma atribuição da coordenação pedagógica. Ao ser questionada sobre a existência de momentos coletivos junto aos docentes, afirma encontrar dificuldades para construção desse espaço:

É assim, no turno da manhã [cita o nome da PCP] é coordenadora a tarde, ela é professora de manhã, então não tem como. Então as reuniões que a gente consegue

fazer aqui é fora do horário (...) A gente já teve aqui três ou quatro reuniões. Oficina pedagógica de vez em quando tem para reunião com o grupo todo, né? (...) Por exemplo, para ter oficina pedagógica você precisa que a escola tenha uma verba, nem sempre tem. Então, geralmente as oficinas são utilizadas para quando vai fazer reunião geral. Reunião com coordenação pedagógica, coordenação de turno, com professorado para gente rever as regras da escola, o que tem que ser alcançado em termo de aprendizagem, do trabalho mesmo a ser desenvolvido e das regrinhas dos combinados aqui. O horário do aluno sair de sala de aula, né? Se o professor vai liberar aluno, se não vai. Se tem que fazer isso (...) As oficinas geralmente são para quando tem essas reuniões. (PCP 02)

Em relação às oficinas pedagógicas que substituíram o ACEPAT, a PCP 02 relata que, essas reuniões além de esporádicas, são somente utilizadas quando há demandas que envolvam toda a escola, não sendo utilizada portanto, para discussão coletiva que envolva apenas um turno. A PCP 02 afirma que tem dificuldades para organizar o tempo coletivo. A Escola 02, 3º maior IDEB da RME-BH, diferencia da Escola 05 e 06, 2º e 1º IDEB, respectivamente, em relação a organização do tempo coletivo, pois a Escola 05 e 06, apesar da ausência de tempo sistematizado pela RME-BH para realização encontros coletivos, se organizam de modo a possibilitar os encontros coletivos. Dessa forma, observa-se que não há indicação de que a PCP 02 tenha participação no sentido de assegurar a formação docente dentro do espaço escolar, ou mesmo que esta função seja vista como atribuição do PCP.

Em relação a existência de momentos coletivos, a Escola 03 aponta que também utiliza “os oficineiros”, mas somente quando a escola consegue se organizar financeiramente e contratá-los. Em relação à formação docente, a PCP 03 afirma que ela trabalha a formação docente nas condições que a escola possibilita. Enquanto fazia essas ponderações a PCP, apressadamente, passava de sala em sala cobrando justificativa de frequência dos alunos. Ao discorrer sobre a formação docente, a PCP 03 faz críticas aos coordenadores gerais de outras escolas, afirmando que eles têm assumindo esta função e deixado de fazer várias atribuições que lhes competem. Mesmo direcionando críticas à forma como a coordenação geral vem se organizando na RME-BH, justifica essas diferenças afirmando que cada escola se “organiza como pode” e que “vai de cada coordenador”.

De acordo a PCP 04, não é possível ao PCP trabalhar a formação docente, pois “não dá tempo”. No entanto, afirma que a escola libera o professor para frequentar as formações externas. Interessante que, nessa perspectiva, a formação externa aparece como uma concessão da escola, que se organiza para que o professor vá, e não como um direito do docente no exercício de sua profissão. Assim como na Escola 01, as formações externas citadas se relacionam mais a questão da convivência, da mediação de conflitos em detrimento

de formações focadas, especificamente, no processo de aprendizagem dos alunos além das questões disciplinares. Nesse sentido a PCP 04 relata que:

Não dá tempo! Todas as formações externas a escola permite que o professor vá. Então a gente tem muito professor em formação externa. A gente tinha uma formação agora que era semanal a gente tinha dois professores e uma coordenadora, que era a respeito de mediação de conflitos que tá sendo muito bom, agora eles estão trazendo para dentro da escola, isso oitavo e nono ano. Tem uma formação de orientação profissional também, tem PNAIC. Tem muitas formações que a prefeitura oferece e os professores participam. (PCP 04)

Os PCP 01 e 04, representantes das escolas que apresentam os menores índices do IDEB, ao referirem a formação docente continuada vincula-a ideia de formação externa, focando sempre na necessidade dos professores conseguirem lidar com a indisciplina escolar e com a mediação de conflitos. O enfrentamento desta situação, aparentemente, sempre é perpassada pela busca de formações externas, evidenciando o que aponta Diniz-Pereira (2010) ao ressaltar que a formação continuada que conhecemos, configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual, sendo uma formação muito mais descontínua do que propriamente contínua.

Sendo assim, percebe-se que todos os PCP afirmam se formar na prática com as questões postas no cotidiano escolar, o que evidencia a escola como um local que contribui com formação profissional do PCP. Neste sentido, Placco (2010) afirma que a própria participação dos sujeitos neste processo é considerada, por si só, como formativo e a escola é vista como um “projeto” em construção permanente, no qual os sujeitos que dele participam se formam coletivamente. No entanto, quando se trata da contribuição do PCP enquanto fomentador do processo de formação continuada do docente no âmbito escolar, aparentemente, O PCP não vê a escola como um local privilegiado de formação docente, nem o professor como um sujeito capaz de criar, recriar sua própria formação, pois percebe-se uma grande preocupação com a formação docente externa em detrimento de uma construção coletiva de saberes e práticas no âmbito escolar.

Diferentemente de todas as outras escolas pesquisadas, a Escola 05 relata a participação dos professores e PCP em formações externas, no entanto, aponta que alguns professores têm servido de multiplicadores das questões discutidas nos espaços de formação oferecidos pela SMED, sendo a PCP uma organizadora desse processo. Além disso, afirma que muitas vezes é possível trazer pessoas “de fora” para contribuir com a formação dos profissionais:

E aí a gente organiza as formações. Eu organizo as formações. Converso com os professores a respeito de fazer as formações dadas pela SMED também, explicou a importância. Aí eles fazem. Se precisar ir eu organizo o turno para quem possa substituir. E eu também participo de formações. Aí, as formações que eu participo lá, eu passo para eles nas reuniões de oficineiros e de dias escolares também. Aí, tudo que eu aprendo assim, nessas formações eu passo para eles e as vezes quando a gente precisa chamar alguém de fora, Eu a direção viabilizamos para chamar as pessoas de fora. Já vierem muitas pessoas de fora (inaudível) (...) tem uma outra professora que está fazendo o curso de etnia, desde o ano passado ela já deu duas formações ano passado eu estou fazendo junto com ela (inaudível). Nós temos um professor que começou a formação e ele começou a aplicar o que ele está aprendendo lá na sala de aula, e essa professora também. Aí eu organizo. (PCP 05)

Em relação ao tempo disponível para a realização da formação continuada, a PCP 05 ressalta que, a Escola 05 valoriza a verba destinada à realização de oficinas se diferenciando de outras escolas neste aspecto. Dessa forma, consegue manter regularidade ao proporcionar os encontros coletivos, apesar da diminuição do recurso destinado a este fim. De acordo a PCP 05 a direção mantém uma organização de modo a garantir estes encontros:

Na verdade, a gente sempre recebe a verba da prefeitura, né? parte da verba pode ser utilizada com os oficineiros se a gente quiser. Tem escola que não valoriza muito isso, né? Faz a oficina quando der, uma vez a cada trimestre, se necessário os professores se reúnem pouco. Aqui na escola, a direção valoriza muito esse encontro coletivo que é muito importante (...) O que que acontece? Mesmo que for pouco dinheiro, a direção reserva uma parte para a reunião com os oficineiros mensalmente. Igual no ano passado. Você sabe que o prefeito mandou só dez mil reais (...) E teve gente que já tinha dinheiro do ano passado, que recebeu 8 mil, 5 mil, você sabe disso, né? Acho que aqui não chegou nem 8 mil. Aí, ele pegou se organizou que deu para a gente fazer essas reuniões quase que mensais. Quase que o dinheiro quase todo foi para os oficineiros. E a gente começou a organizar as discussões (inaudível) para organizar essa reunião coletiva. (PCP 05).

Assim como a PCP 05, o PCP 06 ressalta que a escola faz bastante reuniões utilizando os recursos que vêm para a oficina. Além disso, expõe estratégias internas assumidas pelo grupo para que os encontros coletivos aconteçam:

Esse ano a escola tem feito bastante reuniões. Estas reuniões elas têm nos ajudado bastante principalmente com o contrato de oficineiros e fora isso, o grupo assume essa responsabilidade. O bloco de cima fica com os alunos em quanto os de baixo fazem reunião e vice-versa. Então este ano está sendo bem tranquilo, a gente tem tido bastante reuniões, bastante encontros. (...) A gente já tem o que a prefeitura garante e fora isso é uma realização própria da escola mesmo. (PCP 06)

Percebe-se que o tempo coletivo que poderia estimular a transformação da escola em um locus privilegiado de formação docente não é assegurado pela RME-BH. Os PCP 01, 02, 03 e 04 afirmam que o recurso que é utilizado para pagar “oficineiros” com o objetivo de substituir o professor na sala de aula enquanto ocorrem as discussões coletivas não tem sido

suficiente, inclusive tem diminuído a cada ano. Os PCP 05 e 06, representado as escolas com maiores índices do IDEB, apontam a mesma questão, no entanto, relatam que a escola assume o compromisso de garantir os encontros coletivos arrumando estratégias internas para garantir a continuidade das reuniões.

Nota-se que, a concepção de formação continuada docente de todos os docentes entrevistados se distancia do conceito utilizado nesta pesquisa. Porém, nas escolas 05 e 06 há uma melhor compreensão, por parte dos PCP, em relação a importância da construção coletiva e dialogada das vivências escolares, o que evidencia um processo de formação continuada docente em construção. Percebe-se que todos os PCP tem uma visão limitada do que seria a formação docente continuada, atrelando-a a palestras, cursos, em detrimento da compreensão da escola como espaço coletivo de saberes e práticas.

Considerando-se as condições inadequadas de realização do trabalho docente, as muitas funções atribuídas ao PCP, a falta de tempo e de espaços voltados para a discussão coletiva, percebe-se que a escola tem muito a avançar na implementação de uma escola que seja de fato locus privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, fazendo da escola um projeto permanentemente em que os sujeitos que dele participam se formem coletivamente e de forma continuada.

De acordo Placco (2010), tornar a escola um espaço privilegiado de informações de modo a propiciar aos docentes um processo educativo qualificado exige uma série de circunstâncias favoráveis. O primeiro ponto apontado pela autora é a necessidade que a formação esteja atrelada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola devendo ser organizado e implementado pelos próprios docentes. Somente os PCP da Escola 05 e 06 apontam uma proposta pedagógica construída de forma mais coletiva. Os PCP afirmam que a construção coletiva desta proposta tem ajudado na construção da identidade da escola. Observa-se que nenhum dos PCP apontam a formação continuada docente no espaço escolar como sendo um foco.

Em segundo lugar Placo (2010) afirma que esta formação deve ser planejada coletivamente pelos educadores da escola, liderados pela direção e coordenação pedagógica. Percebe-se que a ideia de formação continuada docente demonstrada pelos PCP está bastante associada a formações esporádicas como cursos de pós-graduação ou formações externas ofertadas pelas SMED. Todos os PCP afirmam que incentivam os docentes a participarem desse tipo de formação, mas não relatam uma preocupação em tornar os encontros coletivos uma momento de formação docente. Não é possível afirmar se há um planejamento da direção no sentido de tornar o espaço escolar um espaço educativo de formação docente, mas é

importante ressaltar que os PCP 01, 02, 03, 04 apontam que, a ausência da direção cobrando-lhes ações, é um dos fatores que incentivam a permanência na função de coordenação, posicionamento diferentes dos PCP da escola 05 e 06.

Em terceiro lugar segundo a autora deve haver espaços e tempos devidamente organizados para que os processos formativos ocorram e tenham a participação de todos. É no mínimo contraditório o fim do tempo de encontro coletivo dos professores no contexto de implementação da gestão democrática.

Em quarto lugar, segundo Placco (2010), deve haver um compromisso com a busca do aprimoramento da prática pedagógica dos professores. O compromisso com o aprimoramento docente de forma mais qualificada não é uma atribuição/preocupação que os PCP relatam no desenvolvimento de suas funções. No âmbito da formação docente, os PCP apontam uma maior preocupação em organizar o turno, de modo que os PCP consigam participar de formações externas realizadas pela SMED.

Em quinto lugar, segundo a autora, deve-se possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas. Percebe-se que a ausência de uma visão que torne o processo de formação docente no ambiente escolar, como uma atribuição dos PCP e da própria direção escolar tem impactado negativamente na construção do espaço escolar como um lócus de formação.

Nesse sentido, ressalta-se que a vinculação da função PCP com a articulação da formação docente no espaço escolar é um avanço importante, no entanto, em um contexto de descentralização em que há ampliação de exigências para a escola, é importante pontuar a formação docente, não apenas como uma responsabilidade individual, mas como uma política de formação necessária para o aprimoramento do saber docente. A ideia de formação continuada não é um impedimento para que haja momentos de estudos para fundamentação teórica das práticas, para trocas de saberes, afastamentos periódicos e temporários garantindo a remuneração integral dos salários. Cabe ressaltar também que a ideia da escola como lócus privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores é incompatível com a não garantia das condições adequadas para realização do trabalho docente. (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Neste contexto, é válido ressaltar também que a compreensão de que o espaço da instituição escolar é um espaço privilegiado para a formação seja do docente que atua na sala de aula, seja do docente que atua como coordenador pedagógico não implica na desresponsabilização do poder público em ofertar formação externa de qualidade. Nesse

sentido, Bazzo (2010) afirma que, no Brasil, há um compromisso público do Estado com a formação docente para todas as etapas da Educação Básica, firmado por meio de Decreto Presidencial, reconhecendo e assumindo a necessidade de articulação entre formação inicial e formação continuada que deverá ser realizada em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Deve-se garantir políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, atreladas à valorização profissional efetiva de todos os que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. Nota-se que embora haja um direcionamento de uma política de formação docente, não foram apontadas intervenções de formação continuada, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

### **3.4 - O PCP como articulador do trabalho coletivo na escola**

A LDB nº 9394/96, em seu artigo 14, institui a gestão democrática do ensino público apontando como princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, a escolha dos dirigentes escolares pela comunidade escolar e local, a forma colegiada e descentralizada de administração, a garantia de liberdade aos estudantes e aos professores para a organização de associações e grupos representativos. (MELO, 2010).

A gestão escolar democrática deve sempre ter como foco a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Toda a prática da gestão escolar deve ser um esforço coletivo de modo que a escola possibilite aos estudantes um ambiente no qual seja possível a apropriação dos saberes historicamente produzidos. (PARO, 2016).

Sendo assim, a participação de educadores, alunos, funcionários e pais na construção de uma gestão que seja de fato democrática, é inerente à gestão democrática. Ressaltando-se que a participação na gestão democrática não se trata de uma participação meramente formal, em que os sujeitos apenas respaldam decisões já tomadas, mas trata-se de uma necessidade desde a elaboração dos projetos até a tomada de decisões, execução, avaliação e redirecionamento, quando necessário. (MELO, 2010).

Segundo Fernandes (2010), o coordenador pedagógico tem forte relação com a gestão democrática das escolas. Surgiu representando a possibilidade de superação da oposição e hierarquia entre os especialistas e docentes, sendo atribuição dos coordenadores pedagógicos desenvolver ações de articulação do trabalho coletivo, em torno de um verdadeiro projeto pedagógico, fortalecendo as relações democráticas dentro da escola. Buscava-se a

aproximação com os docentes, que inclusive, passaram a ter a possibilidade de escolher seus coordenadores por meio de eleições.

Dessa forma, cotidianamente, o PCP deve criar oportunidades para a participação e discussão dos problemas concretos vividos pela escola, buscando coletivamente saídas para enfrentar os obstáculos presentes no processo ensino/aprendizagem, mobilizando a escola e seus sujeitos na busca de uma participação efetiva de todos os envolvidos: professores, diretores, funcionários, pais e alunos.

### **3.4. 1 A relação com os professores**

Quando a função de PCP foi criada na RME-BH o acesso à função deveria ser realizado mediante eleição com a participação dos professores. No entanto, treze anos após a instituição destas mudanças, há novas proposições de formas de acesso à função de PCP, sendo delegada a escolha do PCP à direção escolar. Observou-se que nenhum dos 6 PCP foi eleito pelos professores, 05 deles foram indicados pela direção, e apenas 01 relatou que foi indicada por outra PCP que também acessou a função por meio de indicação da direção.

A PCP 1 afirma ter um grupo maravilhoso de professores. Indagada sobre as principais demandas que os professores trazem à coordenação, a PCP aponta que:

Então, todas as nossas formações são voltadas para a mediação e tudo. Eles fazem o possível para está resolvendo os problemas dentro de sala. Mas as principais demandas, é justamente sobre estes temas, o bullying, essa questão comportamental dos meninos, questões de gênero também é muito complicado. (PCP 01)

Assim como a PCP 1, a PCP 3 relata um bom relacionamento com os professores. Pontua que apenas alguns “dão muito trabalho”, pois “não dão conta de fazer um mapa de sala”. Ao interromper a aula de um professor para adentrar a sala de aula, a PCP 03 mostrava-se sempre muito solícita, pedia licença ao professores para entrar na sala, desculpava-se por interromper a aula e agradecia a disponibilidade dos professores. Em uma das salas, enquanto a PCP 3, organizava o mapa de sala um aluno interrompe-a para informar que uma professora havia determinado que um aluno sentasse fora do mapa de sala geral, organizado por todos os professores. A PCP 3, com muita tranquilidade, pontua para a turma que o professor era “autoridade na sala de aula”, sendo portanto livre para tomar tal decisão.

A PCP 02 aponta um incômodo com a faltas dos professores e a dificuldade de lidar com “estes alunos que têm as questões familiares, que dentro de casa não cumprem regras,

que chega aqui [na escola] e acha que está em casa”. A falta de um professor para assumir a sala de aula impacta diretamente na atuação do PCP. A PCP 02 faz críticas aos alunos e também ao funcionalismo público que, segundo ela, respalda o direito do professor tirar a licença e não consegue providenciar a substituição desse profissional faltoso:

Para mim o funcionalismo público ele dá muita brecha para muita coisa acontecer, infelizmente, eu vejo que nenhuma das três escolas que passei muito difícil você manter o quadro completo o ano inteiro, manter horário livres. Então, essa questão de professores que tiram licença, é direito tirar licença afastar-se por questões ter um afastamento de acordo com a legislação as regras. Porém a dificuldade é arrumar alguém para substituir. Então, a gente tem que lidar com esses alunos que tem as questões familiares, que dentro de casa não cumprem regra, que chega aqui e acha que está em casa. (PCP 02).

De acordo com a PCP 04, a maior demanda dos docentes levadas a ela é a dificuldade de lidar com os alunos em sala. Aponta que há diferentes professores com diferentes perfis, sendo que alguns apresentam mais dificuldades, outros menos. Reconhece que lidar com o aluno é desafiante:

Olha, os professores... os professores a maior demanda dos professores é essa mesma a dificuldade de lidar com os alunos em sala de aula. Tem professor que tem mais dificuldade que os outros. Então, as vezes o próprio...é..lidar com o aluno é desafiante para ele. (PCP 04)

A PCP 05 aponta uma boa relação com os docentes. Considera fundamental o apoio dos professores à coordenação. Afirma que a construção de um processo dialógico entre a coordenação e os docentes é uma necessidade. Em vários momentos, ressalta a disponibilidade apresentada pelos professores da escola:

A gente acha muito importante ter o apoio dos professores. Porque não adianta nada ser uma coordenadora se os professores não me aceitam como coordenadora [risos] (...) são muito disponíveis, mas por quê? Porque você tem que ter diálogo com os professores. Se você pegar e ficar se impondo, sendo uma pessoa autoritária, você não consegue nada. Você tem que dialogar, passar seus argumentos, o porquê disso, daquilo. Eu mesma, tento apoiar muito os professores. Apoiar bastante, na hora que a gente é professora a sabe que a gente precisa demais (PCP 05)

A PCP 05 justifica a disponibilidade apresentada pelos professores em função da relação dialógica construída entre ela e os professores pois, se agir de forma autoritária com os docentes “não consegue nada”, devendo o PCP ser um apoio ao docente. A compreensão desta necessidade, de acordo a PCP 05, é pelo fato de ter atuado como docente e entender que, quando é professor e está na sala de aula, o professor “precisa demais”.

Assim como a PCP 05, o PCP 06 aponta uma boa relação com os docentes que, segundo ele, “vem trabalhando em consonância”, fazendo um trabalho em conjunto. Apresenta este fator como justificativa para o patamar que a Escola 06 está atualmente. O PCP 05 destaca que a Proposta Pedagógica da escola aborda a questão da valorização do professor, pondo-a como um dos aspectos que caracteriza a identidade da escola, juntamente com a preocupação com o bem estar do aluno.

A escola aqui há aproximadamente 10, 12 anos ela observava que precisava de uma mudança. Era urgente era visível que tinha que ter urgência uma mudança e dá uma cara de escola para o [refere-se a escola pesquisada]. Então os professores, todo o grupo assumiu essa responsabilidade e vem trabalhando em consonância para atingir o nível que chegou hoje, né? A escola participa hoje de vários eventos, de várias avaliações externas. Ela é referência hoje nisso, mas a preocupação maior é com o pro bem estar do professor e do aluno. O Projeto Político Pedagógico nossa passa por essa questão da valorização do professor né? E da retomada do papel, da figura do professor enquanto autoridade. Partiu dessa questão mais do disciplinar. É uma escola que hoje a gente conseguiu construir essa identidade (PCP 06)

Antes da criação da função de PCP, criticava-se a divisão do trabalho nas escolas, apontando que as relações capitalistas de produção se reproduziam em todas as instâncias da sociedade, inclusive nas escolas, nas quais dois seguimentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas e os professores, promoviam a desqualificação do trabalho dos professores, uma vez que destinavam aos professores as tarefas de mera execução do ensino, expropriando-os de seus saberes e competências. Não foram proferidas pelos PCP indicativos da permanência dessa dualidade entre o PCP e os professores que atuam na sala de aula, contrariamente, nota-se que tanto a PCP 05, que atua na escola de 2º maior IDEB, e o PCP 06, que atua na escola de maior IDEB da RME-BH, dão uma grande ênfase na participação dos professores nas decisões da escola. Apesar de algumas críticas realizadas aos professores por alguns PCP, como por exemplo, o fato de alguns professores “não conseguirem fazer um mapa de sala” e os apontamentos em relação ao incômodo de uma PCP com a falta de alguns professores, aparentemente, todos PCP apontam ter uma boa relação com os docentes e a clareza de que a função do PCP é ser um suporte para o professor que atua em sala de aula. Trata-se de uma concepção que representa um avanço, considerando-se que a criação da função de PCP tinha como objetivo a superação da relação dicotômica entre especialistas e docentes.

No entanto, não podemos afirmar que esse avanço na relação entre os docentes e os PCP que substituem os especialistas tornando a relação mais horizontal, implica em avanços maiores em relação a participação dos professores na construção das ações escolares em geral. Conforme já ressaltado, por decisão da própria rede, não cabe mais aos docentes eleger os PCP, devendo ser indicado pela direção, situação em que todos os PCP concordam e

inclusive, apontam que a indicação dos PCP pela direção é uma condição para que a gestão seja realizada evitando assim atritos entre a direção e a coordenação pedagógica.

### **3.4.2 A relação com os alunos**

De acordo Libâneo (2007), a finalidade das instituições escolares é promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos mediante a aprendizagem de saberes e modos de ação, de modo que os alunos sejam transformados em cidadãos participativos na sociedade. A organização e a gestão escolar deve ter como objetivo proporcionar ao aluno um processo rico de formação, considerando-se que em um contexto de gestão escolar democrática, não só os adultos devem participar da construção das ações escolares, sendo fundamental também a participação dos alunos, sujeitos aos quais são destinadas as ações escolares.

O PCP exerce várias atribuições que estão relacionadas ao aluno, tanto indiretamente quanto diretamente, tais como: atender a família dos alunos, cuidar de partes burocráticas que envolvem documentação, controle de frequência dos alunos faltosos, acompanhamento do processo de aprendizagem, trabalho com os casos de indisciplina escolar dentre outras. Segundo Mazotti (2010), a relação entre os professores e os alunos são permeadas por representações. O autor conceitua representações como o conjunto de informações, crenças e atitudes elaboradas pelos sujeitos com o objetivo de orientar e justificar suas práticas. Estas representações são construídas coletivamente nas atividades e conversações cotidianas, tendo como base, as características dos alunos e também experiências anteriores dos professores, além de normas e valores do grupo. De acordo a autora, a partir do momento que estas representações são produzidas, comunicadas e validadas pelo grupo, passam-se a construir "teorias" sobre o aluno e sobre a docência, dando origem a expectativas, julgamentos e comportamentos com relação ao aluno.

Há poucos estudos retratando as representações dos professores sobre os alunos. As pesquisas que existem apontam que o perfil dos alunos da escola pública é traçado pelos professores enfatizando a pobreza, as carências e as impossibilidades. Os alunos comumente são retratados como pobres, desamparados pela família, carentes de tudo, desinteressados, deseducados, sem limites, com déficits cognitivos e sem base para a aprendizagem. Esta mesma visão dos professores sobre o aluno é apontado por Paro (2016) ao relatar que normalmente, os alunos, assim como os pais, são apontados pelas instituições escolares como carentes nos vários aspectos: alimentar, afetivo e cultural, em sua maioria são apontados como

agressivos, desinteressados e bagunceiros. Não apenas os alunos seriam desinteressados, mas os próprios pais não demonstram interesse pelo processo de educação dos filhos. (MAZOTTI, 2010).

De acordo Mazotti (2010) há uma estreita relação entre representações e práticas. As representações sobre o aluno levam o professor, em função de um sentimento de frustração e de impotência, a desenvolver baixas expectativas em relação as crianças pobres, o que gera menos oportunidades de aprendizagem e diminuição da autoestima dos alunos. A depreciação dos alunos contribui com a produção do “fracasso escolar” das crianças pobres.

A representação negativa em relação aos alunos apontada por Mazotti (2010) e também por Paro (2016) foram perceptíveis em vários momentos da entrevista, sobretudo nas escolas que apresentam uma baixo índice de IDEB. Recorrentemente, os alunos foram descritos como alunos difíceis. De acordo a PCP 01, o foco principal da formação docente na Escola 01 é a tentativa de aprender como lidar com alunos difíceis:

Você tem que ter muita flexibilidade quando você lida com os pais, com os próprios alunos, são situações assim, não sei se você conhece, mas são realidades muito duras, muito cruéis até, de todas as formas. Como eu posso te dizer? De abusos mesmo, sabe? Esses alunos, eu posso dizer não só como coordenadora pedagógica, mas como professora já esses vários anos. A vida deles é muito complicada (...) Sabe? É uma comunidade que não lida bem, não lida bem com a questão de gênero. Eles são muitos cruéis. Adolescente já é cruel e ainda se aparece alguma questão diferente nesse sentido, é muito mais complicado. Eles não lidam bem, por exemplo, não genericamente. Eles não lidam bem por exemplo, nós temos vários alunos de inclusão, né? Eles também não são muitos tolerantes. (PCP 01)

De acordo Paro (2016) os fins da educação deveria ser a aprendizagem significativa. A Escola 01 tem como maior preocupação as relações que permeiam a convivência escolar. Aparentemente, em meio a tantas questões disciplinares, o desempenho das atividades fins se tornam secundárias. Indagada sobre a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem, a PCP 01 afirma um alto número de adolescentes tem chegado aos anos finais do 3º ciclo sem serem alfabetizados:

Nós temos vários projetos. Estamos com vários projetos sempre tentamos intervenções, digamos assim, até com professores especializados, alfabetizadores porque é uma demanda grande, né? Como nós já estamos, no meu caso, eu lido com 8º e 9º anos nós já estamos no final do ciclo, né? Tirando os alunos de inclusão, que são um caso à parte, existem muitos meninos com muita dificuldade as vezes até mesmo é... analfabetos. (...) existem algumas intervenções no contra turno, tem o pessoal da Integrada, tem o pessoal do novo Mais Educação, essa menina que veio aqui agora mesmo ela é da matemática, ela faz intervenção com os meninos através de jogos matemáticos, nós temos intervenção na área de português que são as áreas né? Que mais solicitam esse tipo de auxílio. Tem outro rapaz também que é muito bacana. A gente tenta lida também através de outras fontes, musica, a biblioteca,

cinema, vários outros projetos que a gente ligar uma coisa com a outra, mas é muito difícil porque o aluno já vem com uma defasagem extrema. (PCP 01)

Percebe-se que há alguns projetos sendo desenvolvidos dentro da escola: Escola Integrada, Novo Mais Educação, intervenção com jogos. Apesar das tentativas de melhorar o processo de aprendizagem, aparentemente, não há grandes efeitos, pois segundo a PCP 01, os alunos apresentam uma defasagem extremada, sendo difícil a superação. Os alunos da Escola 01 são apontados como intolerantes, complicados e incompreensíveis, pois não dão conta de entender a deficiência do colega. O comportamento dos alunos, segundo a PCP 01, complica as intervenções pois, deixa o professor bastante atordoado. Nota-se que, a PCP 01, associa situações de preconceitos envolvendo a questão de gênero, bullying a este público, sugerindo que situações como estas, são mais acentuadas nos grupos que residem em comunidades mais vulneráveis, diferentemente de outras comunidades que teriam estas questões melhor resolvidas. Lidar com estas questões de preconceitos, violências, seja física ou psicológica, consome a maior parte das intervenções da coordenação pedagógica junto aos alunos. Segundo a PCP 1, trata-se de um exercício de intervenção diária. Aparentemente, a intervenção que a escola consegue desempenhar efetivamente são as “conversas” que a coordenação realiza junto aos discentes:

O meu ponto de vista, além lógico, da visão pedagógica que a gente tem. Eu vou muito pelo lado humano. Eu jamais chamo um aluno aqui para depreciá-lo. De forma alguma, muito pelo contrário. Como que eu posso dizer? Devido ao contexto externo, esses meninos já são muito judiados. Se você entra de uma forma muito incisiva e muito autoritária você não vai conseguir nada. Eu acho que eu tenho conseguido algumas mínimas vitórias, com alguns até complicado, mas quando você parte para o lado humano. Esse lado humano as vezes, é simplesmente numa conversa você mostrar as possibilidades dele. Porque tem muitos alunos que eles são inteligentes demais até. Eles são tão inteligentes que eles se tornam líderes negativos. Então, se você consegue que ele enxergue, digamos as potencialidades que ele tem, que ele poder reverter isso para o lado positivo, isso altera a atitude dele é uma vitória. A gente tenta fazer esse tipo de intervenção, e também porque as vezes a família não consegue porque dentro de todo um panorama que é de violência, que é de abuso. Entende? (PCP 1).

Questionada sobre a efetividade destas ações realizadas individualmente com os discentes, a PCP 01 relata que trata-se de uma intervenção que apenas contribui, pois as questões apresentadas por eles são de maior amplitude, envolvendo muitas vezes questões de saúde:

Contribuí contribuí, ne? Mas, eu não te digo que talvez satisfatoriamente porque não depende só da intervenção, não depende só do professor, não depende só do aluno. Por exemplo, você dá oportunidade para um aluno que tem problemas psicológicos.

Nós temos um programa junto a Universidade X que nós encaminhamos alunos, eles vem aqui faz a intervenção com o aluno e tudo, mas esse aluno não se vê em condições de voltar para escola devido a esses problemas. Aí chega lá no final do ano, por exemplo, eu digo assim “O que você acha desse aluno?” aí ouço provavelmente não terá condições. O problema a qual ele está passando é complicado. Talvez ele não volte. E aí? Eu tenho que reter esse menino. (PCP 1)

Na visão da PCP 02 os alunos da Escola 02 também são muito indisciplinados. Na tentativa de controlar a situação, uma das estratégias adotadas pela escola é o uso de um caderno que contém páginas individuais para realizar anotações dos atos de indisciplina de cada aluno. Aponta que há alunos que as anotações passam de três páginas, e que contrariamente, outros alunos passam o ano inteiro sem nenhuma anotação. Além da questão da indisciplina, a PCP 02 ressalta que os alunos diariamente desacatam os profissionais:

O desacato é constante, todo os dias. Olha, ocorrência normalmente aqui aluno chega dependendo da situação, dependendo do aluno que as vezes é a primeira vez que ele vem. A gente conversa, tem um caderno de fazer anotações. Tem um caderno para cada turma e no caderno de cada turma tem um espaço reservado para cada aluno daquela sala. Então se você pegar o caderno ali você vai ver que tem aluno que passou de três páginas. Precisou ir lá para o final e aumentar o número de páginas. Tem aluno que passa o ano inteiro sem ter nenhuma anotação. Então dependendo do caso a gente conversa, dependendo a gente encaminha uma ocorrência (PCP 02)

Extrapolando o âmbito da indisciplina, a PCP 02 relata ter vivido situações de agressão física. Nota-se uma visão de descrença na atuação dos órgãos responsáveis pela providências junto ao agressor e ao agredido, pois ao acionar os órgãos competentes sempre “fica por isso mesmo”. A PCP 02, em tom de desabafo, relata que quando foi agredida por um aluno, exercendo a função de PCP em outra escola teve a situação minimizada pela direção que recusou a acompanhá-la à delegacia, alegando que “tinha outras coisas a fazer”:

Eu vou confessar as vezes é muito assim....Eu já tive caso de agressão aqui. O que você faz? Manda ocorrência, manda ocorrência do agressor e do agredido e fica por isso mesmo. Você tem que ligar para a polícia, a polícia nem sempre vem ou se vem pode demorar. Na outra escola eu tive experiência assim eu fui agredida, na época eu estava na coordenação fui agredida e eu escutei que a direção, a gestão não iria comigo para a delegacia por tinha outras coisas para fazer. Esse é um caso pessoal, um caso particular meu, mas que mostra muito. (PCP 02)

A PCP 02 narra uma situação em que um aluno ameaça outro dentro da escola. A família do aluno intimidado ameaça levar a situação à polícia esperando que, dessa forma, a escola tomasse uma providência. Segundo a PCP, uma das alternativas da escola é tentar

conversar, no entanto, mostra-se sem expectativas em relação a qualquer intervenção, pois os alunos já sabem que “não dá nada para eles”:

Infelizmente, a gente recebeu os pais de uns alunos aqui que vieram se queixar porque o filho está sendo ameaçado por um outro aluno que se a gente não tomasse providência chamaria a polícia e faria ocorrência, faria uma denúncia contra a escola então a gente tenta conversar. É um direito das famílias fazer um registro na polícia ou em qualquer órgão que for né? Mas eu, particularmente eu sinto assim, os alunos falam não dá nada para mim e realmente quando a gente avalia não dá nada para eles. (PCP 02)

De acordo a PCP 02 o comportamento dos alunos na escola é reflexo das famílias problemáticas que desconhecem os próprios filhos, são ausentes além de não exercer o controle do aluno dentro da própria residência. De acordo a PCP 02, muitas vezes, os alunos desacatam, agridem, tumultuam as aulas, não restando alternativas além de “suspender alguns casos”, apesar da ciência da ilegalidade. Nesse sentido, a PCP faz uma crítica a educação pública ao ressaltar que, na Rede privada, se “convida o aluno a sair” enquanto na Rede Pública “não tem o recurso da expulsão”:

Até porque muitas das famílias não vem, muitas das famílias conhecem os filhos que tem, são famílias problemáticas que tem alguma questão. A família não vem, você não tem muito acesso. Você não consegue controlar o aluno dentro da escola. O aluno desacata todos é agressivo, tem dias que tá bom, tem dias que tá ruim. Assiste aula na hora que quer, tumultua, então o que a gente faz, comunica, manda ocorrência, suspende alguns casos, porque até mesmo legalmente não pode. A gente não tem esse recurso expulsar, suspender que dentro de uma escola particular. Na escola particular você convida até o aluno a sair. (PCP 02)

Discorrendo ainda sobre a relação com os alunos, a PCP 02 ressalta que discorda do fato de não poder impedir que o aluno entre na escola quando este vem para a escola sem uniforme, principalmente, pelo fato da prefeitura, até recentemente, está o fornecendo. Na visão da PCP 02, se o uniforme é dado pela prefeitura, não há motivos para que não seja exigido:

A própria constituição fala né? Eu lembro que no Estado o pessoal já falava você não pode impedir um aluno de entrar na escola porque ele está sem uniforme e eu [cita o seu nome] pessoa, cidadã, professora me questionava. Se a prefeitura da uniforme porque que ela não pode exigir? Tanto é que hoje a prefeitura não manda os uniformes completo para todos os alunos mais, só para os novos. Eu cansei de ver uniformes jogados no chão, no meio da rua, dinheiro nosso, dinheiro nosso. (PCP 02)

Assim como a PCP 01, a PCP que atua juntamente com a PCP 03, caracteriza os alunos como “carentes, não só financeiramente, mas de afeto”. Os alunos da Escola 03 são oriundos de 4 vilas que localizam-se nas proximidade da escola. Alguns residem em áreas de ocupação, onde não há se quer água para tomar banho. O discurso do aluno como um problema, embora presente, nos discursos das duas coordenadoras da Escola 3, não é tão marcante como no discurso da PCP 01. As PCP apontam que são alunos que necessitam ser “vigiados” o tempo todo. Justamente por isso, a necessidade de dois PCP disciplinar e, ainda a necessidade do “olhar vigiador” das PCP que atuam com o pedagógico. Os alunos necessitam serem olhados na fila da merenda, para não saírem para fora e jogar alimentos nos outros, necessitam também ser vigiados porque sempre que chega um aluno novo na escola, há confusão.

Além de vigiar os alunos na tentativa de controlar os atos de indisciplina, percebe-se também, mecanismos de ameaças e punições. Quando um aluno pratica um ato de indisciplina, só poderá entrar na escola, no dia seguinte, com a mãe. A PCP 03 reconhece a ilegalidade desta ação, alegando ser uma das únicas formas de diminuir a indisciplina, ação que, segundo ela tem gerado um efeito positivo.

A infrequência escolar apresentou-se como uma questão bem marcante na escola 03. Aparentemente, a infrequência tenciona e fragiliza a relação entre os alunos e a PCP 03. A RME-BH mantém um rígido controle sobre a frequência escolar dos alunos. Além da obrigatoriedade posta pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em relação à necessidade de garantia do acesso à educação escolar como um direito, a infrequência leva a retenção automática quando o aluno completa 50 faltas no ano letivo gerando um impacto no cálculo do IDEB. Sendo assim, sempre que o aluno apresenta um número significativo de faltas em um mês, é solicitado à família uma justificativa para as faltas ocorridas. Dependendo dos motivos das faltas ou, diante da ausência de justificativa, o caso deve ser encaminhado ao Conselho Tutelar (CT). A Escola 03 comunica às famílias sobre a infrequência escolar por meio de bilhete, no qual consta os órgãos empenhados no acompanhamento da frequência: a escola e o CT, o número de faltas do aluno no mês e um espaço para que a família explicita a motivação das faltas.

Sendo assim, fui convidada pela PCP 03 para acompanhá-la em algumas ações junto aos alunos nas salas de aula. Dentre as ações a serem desempenhadas, naquele dia, pela PCP 03, estava o recolhimento do bilhete de justificativa das faltas dos alunos ocorridas no mês anterior. Aparentemente, o bilhete havia sido distribuídos nos dias anteriores. Em nenhum momento, neste processo de recolhimento do bilhete, foi realizada uma intervenção no sentido

de tornar aquela ação como parte de um processo educativo, cuja finalidade é a garantia de um direito de acesso à educação que tem como fim uma aprendizagem significativa. A cobrança de retorno do bilhete foi feita em tom de ameaças, pois não era a primeira vez que a PCP 03 passava na sala para recolhê-los.

Enquanto acompanhava a PCP 03 nas salas de aulas para recolher os bilhetes de justificativas escolar, vivenciei a situação mais tensa e constrangedora do processo de pesquisa de campo. Com um tom de voz alterado e bastante enérgica, disse aos alunos que já havia avisado que, qualquer dia, o Conselho Tutelar iria a escola recolher os bilhetes com as justificativas de infrequência escolar, mas que ninguém acreditou e que, naquele dia, a conselheira havia ido pessoalmente efetuar recolhimento. Ao fazer estas ponderações apontava-me como conselheira tutelar. A PCP 03 orientava ainda que no dia seguinte haveria reunião e que, caso os responsáveis não comparecessem, o CT tomaria as devidas providências. Foi um momento bastante constrangedor. Primeiramente pelo fato de atuar na Política de Assistência como pedagoga social e ter a clareza da função do CT, um órgão que deve estar próximo às família, com o objetivo de garantir que as criança e os adolescente sejam tratados como sujeitos de direitos. Segundo por não conseguir decidir, se diante da clareza de minha concepção, a desautorizava diante dos alunos. Era perceptível o desespero dos alunos diante da situação.

Mesmo diante da experiência constrangedora na primeira sala, não dei conta de dizer para a PCP 03 que não concordava com a forma que a mesma estava conduzindo minha participação na sala de aula. Ela brigava com alguns alunos que haviam esquecido os bilhetes, reclamava que muitos haviam pegado o bilhete e faltado novamente. Em uma das salas, uma criança perguntou-me o que seria feito se não levasse o bilhete com a justificativa no dia seguinte. Queria saber se eu já levaria a polícia junto. Outro, desesperadamente, procurou o bilhete dentro do cesto do lixo. Ele havia o amassado e jogado fora. Acusou o colega de ter feito isso, a professora desmentiu. Outro na turma dos alunos menores, possivelmente de 6º ano, levantou-se da cadeira e encenando com os braços fazia um quadrado perguntando-me se o Conselho Tutelar era uma “cadeia assim” me deixando sem reação.

Além da cobrança do bilhete com a justificativa dos pais, a PCP 03 havia aproveitado o momento de sua passagem pelas salas para fazer a (re)organização dos mapas de sala. Alguns alunos não estavam respeitando o mapa criado, principalmente nas aulas de alguns professores que “não dão conta”. De forma bastante imponente, organizava cada aluno em seu respectivo lugar. Em muitos momentos falava muito alto, ordenava as mudanças dos alunos

de lugares. Acatava novas sugestões dos professores. Praticamente todo o horário após o recreio, foi utilizado com o recolhimento do bilhete e a reorganização do mapa de sala. A PCP 03 passou em aproximadamente 5 salas com alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Terminado o processo de consulta e mudanças nos mapas de sala, ainda bastante confusa com a situação, afirmei a PCP 03 que imaginava que todo aquele processo não surtiria maiores efeitos (embora entenda e tenha sido orientada que no desenvolvimento de uma pesquisa a função do pesquisador é fazer perguntas aos sujeitos e não afirmações, neste momento, a afirmação foi uma escolha). A PCP 03, imediatamente, discorda do meu posicionamento afirmando que tem tido resultados positivos. Afirmo que não adiantava uma justificativa dada a infrequência escolar em um papel, se não fosse gerado uma intervenção nas causas geradoras da infrequência. Já havia feito algumas leituras de justificativas na sala de aula enquanto a acompanhava o recolhimento dos bilhetes. A PCP 03, ironicamente, solicitou que eu fizesse a leitura das justificativas dadas pelos pais. Eram justificativas bem diversas: uma chacina ocorrida com membros de uma família que residia no Espírito Santo, em função do acontecimento, a criança teve que viajar com a mãe para o velório dos familiares; outra justificativa relatava problemas familiares alegando ser tantos que não era possível escrever naquele pedaço de papel e outro simplesmente dizendo que a criança não obedecia e que estava se recusando a ir à aula.

Esta relação de ameaça, autoritarismo é percebida também nas ações mais individuais com alguns alunos. Ao chegar à sala da coordenação, terminado o processo de recolhimento dos bilhetes, a PCP 03 notou que havia sido colocado um banco na frente da sala da coordenação. Aparentemente, os alunos que estavam sendo retirados da sala de aula não couberam na sala da coordenação, sendo necessário mais um banco que foi colocado fora da sala. Ao ver a situação, a PCP 3 questiona quem havia colocado o banco naquele lugar, sendo um momento de encontro de 3 PCP na sala de coordenação. Neste momento, percebi a recomendação do “mas, vem sem salto” dito pela PCP 3 no primeiro dia de visita a escola. Todas elas estavam de tênis.

No banco do lado de fora, estava sentado um adolescente negro, aparentando uns 14 anos. A PCP 03 direcionando-se ao adolescente questiona “Que B.O aconteceu agora”? O aluno relatou que saiu de sala porque estava com dor de cabeça. A PCP 03 retrucou afirmando que “lugar de ficar quando está com dor de cabeça é na sala”. O adolescente afirmou que não desejava subir. Outra PCP se ofereceu para leva-lo para casa. Aparentemente, tratava-se de uma prática comum na escola. A PCP que atua juntamente com a PCP 03, relatou que já estava bem próximo do término da aula, sendo mais proveitoso aguardar o fim do horário.

Nesse momento, a PCP 03 relata que deixaria ficar na sala da coordenação, mas que não seria sentado. Ordenou ao aluno que ficasse em pé, em determinada posição, esperando até o final da aula. Naquele momento, eu esperava por uma reação agressiva do aluno, mas ele permaneceu sem retrucar até o término da aula.

Esta situação vivenciada parecia ser tão natural que a minha presença, a presença de uma mãe que procurou a escola para resolver um conflito, de mais dois outros alunos, da PCP que atuava juntamente com a PCP 03 e da Coordenadora do Programa Escola Integrada (PEI), não causou nenhum constrangimento na PCP 03. Era como se a mesma, de alguma forma, estivesse “respaldada” para realizar aquela ação. Mais contraditório e inquietante é a minha percepção que, em meio a tantas violações de direitos vivenciadas em um dia apenas, vendo a instituição escolar, o lugar da proteção, ser claramente o agente violador, perceber a existência de afeto, de desejo de fazer o melhor possível dentro daquelas condições.

Diferentemente da PCP 1, em alguns momentos, a dupla de PCP da escola 03 demonstrava preocupação com relação ao desenvolvimento escolar dos alunos. Apontam uma grande diferença em relação ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos que estudam no período da manhã e no período da tarde. De acordo a PCP que atua junto a PCP 03, no turno da tarde, é possível realizar acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos, em função de atender crianças menores, pois os problemas com indisciplina são amenizados. Com satisfação, mostra-me a pasta de cada aluno, com um diagnóstico que apontava os estágios de alfabetização de cada um deles. A imensa maioria estava com as capacidades/habilidades de leitura aquém do esperado para a respectiva idade/série. De acordo a PCP, ela e a PCP 03 conseguem tomar leituras individuais dos alunos.

Questionadas sobre como organizam o tempo para discutirem as questões referentes à gestão da escola e o tempo para gerir a aprendizagem dos alunos, relataram que quando conseguem, usam as oficinas ofertadas pela PBH, pagando os monitores para ficar com os alunos enquanto os professores se reúnem, além do horário do recreio que também é utilizado para conversar com os professores. Afirma ainda contar com a parceria de profissionais do Programa Mais Educação, do Programa Escola Integrada na busca de melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos, conseguindo fazer recuperação, reforço no contra turno escolar.

Na visão da PCP 04, o principal desafio da coordenação pedagógica são os alunos, pois são muito desinteressados, principalmente os que frequentam o 8º e 9º ano. Afirma que em função desta ausência de interesse, estes alunos não procuram os professores para tratar das questões de aprendizagem, somente os professores é quem procura-os:

Meu principal desafio é que os alunos tenham valorizem o conhecimento. A gente está com uma dificuldade aqui, não só eu, mas como eu falo do oitavo e do nono, a falta de interesse é muito grande. Mas é claro que isso é uma construção, né? Mas, É sentar, conversa uma vez, duas vezes, três vezes. Eu creio que nós estamos no caminho certo. Mas, esse é o grande desafio da coordenação (...) os alunos o que eles me procuram mais também é essa questão do conhecimento e da aprendizagem. Na verdade, os alunos não nos procuram tanto, quem mais procura o aluno é a gente. (PCP 04)

Apesar de relatar que os alunos não possuem interesse no próprio processo de aprendizagem, em outro momento, a PCP 04 relata que o Programa Mais Educação funciona bem. Assim como a PCP 01, acredita que o atendimento individualizado de alunos com uma boa conversa tem efeitos educacionais positivos no processo de aprendizagem. Alguns alunos fazem reforço, e ao serem questionado pela própria PCP sobre o processo de aprendizagem deles, afirmam que tem dado muito resultado. O apontamento de ausência de interesse dos alunos em relação ao próprio processo de aprendizagem, contrasta com a afirmação da PCP 04 que afirma que os alunos questionam quando tiram nota baixa:

Aqui a gente tem mais educação, e tá funcionando muito bem, os professores indicaram os alunos. Os meninos descem são duas salas uma aqui do lado, e a outra lá em cima, sala de aula mesmo. E lá eles fazem reforço de Português e matemática. E eu pergunto para os alunos eles falam que tem dado muito resultado. Eu até acho bom porque o aluno geralmente não opina muito não! As vezes questiona a nota "Eu fiquei com 18, mas eu estou fazendo reforço, eu estou melhorando, estou fazendo os trabalhos no reforço. Aí eu falo "Vocês ficaram um ano inteiro sem estudar, agora no primeiro reforço que dá certo. Então a gente acompanha também o reforço passa nas salas. Não é um questão de inspecionar, mas vê como está a gente vê os meninos sentados, escrevendo prestando atenção. (PCP 04)

De acordo a PCP 04 a relação com os alunos é primordial para o exercício da coordenação, no entanto, afirma que “a relação com o aluno é lidar com a disciplina” e para lidar com o público da Escola 04, faz-se necessário um perfil de professor diferenciado que não é formado em nenhuma instituição escolar. Não se trata, segundo a PCP, de categorizar os alunos em melhores ou piores, mas de apontar que a vivência dos alunos é perpassada por tanta miséria que o termo pobreza é atenuante, não dando conta de expressar o perfil de aluno que a escola tem. De acordo a PCP 04, a escola é composta por alunos que “a sociedade de alguma maneira empurra” para ficar só dentro da escola, não sendo incentivados a frequentarem outros espaços. Segundo a PCP 04, para lidar com esse perfil de aluno tem de saber cobrar. Não se trata de “passar a mão na cabeça”, “mas tem que saber entender”.

É a relação com o aluno, né? E a relação com o aluno é lidar com a disciplina. Agora a gente está trabalhando também com os conceitos, as notas, né? Nós estamos até conseguindo (...) Isso aí a gente vai construindo dentro da escola, vendo a maneira de lidar com o aluno, a formação em nenhum momento prepara a gente para isso. Nem para dar aula prepara. Sendo bem sincera. Você não perguntou isso, mas para lidar aqui (...) Para lidar aqui, nessa escola tem que ter um perfil diferenciado. Não estou falando que é melhor ou pior. Mas, tem que ter um perfil diferenciado (...) Por que eu já trabalhei até em outras escolas, né? Mas, eu gosto desse perfil. Ah, é muita miséria, não vou nem falar pobreza. É muita miséria. Esses alunos nossos, eles são, eles são pessoas que a sociedade de alguma maneira empurra para ficar só aqui dentro. Não incentiva esses meninos a irem para outros lugares. Então você tem que ter um perfil diferenciado, você tem que saber cobrar, mas você tem que também entender. Não é ser a pessoa que passa a mão na cabeça, mas você tem que saber entender...

A representação dos alunos pela PCP 05, diferencia de todos os perfis apontados pelos PCP 01, 02, 03 e 04. Aponta que há poucos alunos com dificuldades de aprendizagem. Afirma que uma determinada escola “mandava muita gente que não sabia direito”, no entanto, a partir do momento que o aluno chega à escola, não importa a defasagem adquirida em outra, sendo relevante apenas o fato de que o aluno agora é aluno da Escola 05, sendo necessário a resolução do problema com as intervenções necessárias. Ao ser questionada em relação a quantidade de alunos com dificuldade de aprendizagem relata que:

Não existem muitos não! Mas, assim, acontece o seguinte: a gente vê assim, a [cita nome de uma escola] mandava muita gente de lá que não tinha... que não sabia direito. Aí, é mais no horário da tarde [inaudível] tem um sexto ano aqui tem [inaudível] a gente fazia de tudo. O aluno agora é nosso! Não importa a defasagem que veio do outro, se o aluno é nosso nós temos que resolver. Aí que entra as mediações fazendo de tudo para esses meninos melhorarem. (PCP 05)

Além de possuir poucos alunos com defasagem de aprendizagem, a PCP 05 afirma que não se trata de dificuldades gritantes. Sendo assim, a escola de todas as formas, tenta sanar estas dificuldades. Afirma que em outra escola onde trabalhava, os alunos eram aprovados sem adquirir as habilidades/capacidades necessárias somente para a escola se ver livres dele.

(...) Mas graças a Deus as mediações tem ficado cheias e aí a gente pega assim. tem os meninos que realmente tem problemas mesmo, mas assim, não é gritante não, né? [Dirige a pergunta a coordenadora geral]. Essas questão dos problemas não. Agora, igual eu te falei eu trabalhei dois anos no [cita nome da outra escola onde trabalhava]. La [risos] a coordenadora do 6º ano falava assim: não mais esse menino tem que ficar mais um ano no 6º ano sei que lá. Vocês vão ficar mais um ano com esses meninos do 6º ano dando problema. Vamos passar esses meninos para frente, vamos passar! Aí passava o menino sem saber de nada. Entendeu? (...) Jogava o menino lá na frente para não ter problema entendeu? É isso que elas fazem. E lá deve continuar a mesma coisa. (...) Aqui não tem muita retenção não! Não sei se você deve ter olhado e tal, mas graças a Deus, a gente tem conseguido pouca retenção. (PCP 05).

De acordo a PCP 05, justamente pelo fato de haver poucos alunos com dificuldade de aprendizagem e indisciplina, além de baixos índices de violência, a sala da coordenação não vive constantemente lotada. Ressalta há a existência de projetos que visa trabalhar questões de Direitos Humanos, que ensina o aluno a olhar o outro de forma diferenciado abarcando os direitos e os deveres:

Não sei se você reparou, tem escola que a coordenação fica cheia. Você pode perceber que aqui não tem muito aluno. Aqui questão de indisciplina é muito pouco, ne? Não tem muita questão com indisciplina, violência, essas coisas não. Aqui tem um projeto muito bom no contra turno que o Projeto de Direitos Humanos que ajuda o menino, que é o pessoal da integrada que faz que ajuda o menino a olhar o outro de outra forma deveres deles e direitos dos outros. Tem palestras também, mesmo sendo o pessoal da Integrada que faz, a pessoa que não é da integrada e quer participar ele faz inscrição e pode participar também.

Percebe-se que há um grande investimento da escola no sentido de garantir a melhoria de aprendizagem do aluno. A escola criou o 5º horário, realizado após o término do turno escolar, com o objetivo de atender aos alunos que deixam de realizar as atividades propostas em sala ou em casa. A escola conta também com a ajuda de outros profissionais no trabalho com os alunos com defasagem de aprendizagem:

Nós conseguimos uma professora fora do 1.5 para dá PMA no contra turno e nós temos também dentro do turno no caso [cita nome de um professor]. Ele é um professor que dá reforço dentro do turno e ainda por cima nós temos deixa eu ver 1, 2, 3, temos mediadores para a nossa escola é uma das poucas que continuam com mediadores. Ano passado estava para a rede toda, mas nem todo mundo soube utilizar. (Coordenadora geral)  
É um programa do Governo Federal, vem um monte de pessoas contratadas e a escola poderia contratar. Aí a escola privilegiou pessoas que pudessem ser gente que fossem da comunidade. Além de ser da comunidade, a escola privilegiou quem tivesse feito faculdade, tivesse formado em uma determinada matéria, de Português, Matemática. Pessoas que realmente pudessem ajudar. Aí, eles dão reforço para os meninos no contra turno. (PCP 05).

De acordo a PCP 05 há uma boa parceria com o Programa Escola Integrada. Nota-se também, uma preocupação com o bem estar dos alunos. A PCP 05, juntamente com a coordenadora geral, apontam com muita satisfação que a escola tem providenciado um escaninho para cada aluno:

Uma questão que eu tinha realmente esquecido de falar mesmo, é a questão da integrada que aqui é muito unido mesmo. Então a questão do para casa no contra turno tem um horário diário de para casa de o menino fazer o para casa na integrada. E tudo a gente conversa. Por exemplo, Se o menino está dando problema lá e está dando problema aqui. A gente chama o pai, faz uma roda e conversa coletivamente. Tanto da integrada quanto da regular. A gente sempre trabalha junto. Isso é bom porque, isso é bom porque assim (...) uma coisa que eu esqueci de te falar também é

que nós temos, desde o ano passado, que a gente tem escaninhos para os meninos. Aí o que acontece: Aí, o que acontece? O diretor foi pedindo aos poucos, a cada ano ele pedia uma quantidade x desses armários para escaninho. Foi pedindo até conseguir uma quantidade boa. E aí conseguiu para a integrada. Os meninos da integrada já tem os armários onde eles guardam. E desde o ano passado ele conseguiu uma quantidade muito boa para os meninos do 6º ano. (PCP 05)

Uma peculiaridade da Escola 05, não citada nas 04 primeiras escolas, é a preocupação dos alunos com o acesso a escolas de ensino médio de qualidade e/ou cursos preparatórios para o vestibular. A escola tem parceria com cursos pré-vestibular, dessa forma, os alunos que obtêm bons resultados têm a possibilidade de ganhar uma bolsa de estudo para fazer o pré-vestibular. As próprias instituições que oferecem as bolsas já buscam por estes alunos, pois segundo a coordenadora geral já sabem que os alunos da escola tem boas notas, inclusive, apresentando altos índices de aprovação em instituições como CEFET e COLTEC:

Nosso índice de participação no CEFET, COLTEC é muito grande. A gente tem uma parceria com PROLabore. (...) a gente pega as melhores notas no final do ano, para ganhar bolsa no final do ano. Isso aí incentiva muito os alunos a estudante tirarem notas boas. (...) Esqueci o nome. Aí elas sabem que os meninos aqui tem nota boa. Aí tem menino que ganha 100 por cento, tem menino que ganha 90, 70 até 50 por cento (...) Estamos sempre de olho nas olimpíadas da OBMEP. Todo ano a gente ganha medalha de bronze. (COORDENADORA GERAL).

Nós temos meninos no COLTEC, temos meninos no CEFET. Todo ano a gente tem muitas aprovações, né? (PCP 05).

A instituição tem um grande número de alunos com bons rendimentos que são certificados pela instituição. De acordo a PCP 05, a premiação aguça o desejo dos alunos que não alcançaram bons resultados a busca pela melhoria. Afirma que o número de alunos que conseguem obter os resultados esperados para receber a premiação é superior a metade do turno:

Eu comecei com isso no 6º ano quando eu dava aula. São os meninos que tiram de 25 a 30 pontos em 5 matérias a cada trimestre. Aí, eu dou um certificado de aluno destaque e não pode tomar recuperação em nenhuma matéria. São muito meninos. Tem turmas aí que chega a 15 alunos. (...) Em cada turma. Teve uma vez que uma das minhas salas foram 17 alunos numa sala (...) Aí, a cada trimestre eu dou esse certificado de alunos destaques. Os alunos amam! Aí, quem não ganha já fica assim, "ano que vem vou ganhar" Você tem que ver a quantidade de alunos que ganham. Costuma ser quase a metade da escola. Ano passado a direção fez as contas ano passado de 300 e pouco, não se 400 alunos de manhã, sei lá. Eu tive 180 alunos certificados. Aí, o que acontece, no final do ano a gente faz um excursão ao cinema. (PCP 05).

A escola procura pensar uma organização diferente para os alunos que estão em recuperação. Chama atenção o fato desta organização, aparentemente, ser pensada pelos professores, demonstrando que há um certo grau de participação e protagonismo:

Ah, A gente No segundo ciclo o pessoal faz algo parecido. Leva para a sala de vídeo, leva para uma atividade a parte com os meninos que não estão em recuperação. Então tem vídeo, cinema com pipoca, quadra. No terceiro ciclo começou assim, quem não estava de recuperação tinha outra atividade e quem estava ficava fazendo as atividades da recuperação, mas já tem mais de dois anos. Dois anos e meio mais ou menos que os professores resolveram fazer. Foi logo quando eu entrei para a coordenação. Os professores estavam achando melhor dá recuperação para a turma toda e dá oportunidade de melhoria de nota para quem não tomou recuperação. E os trabalhos ser para a turma toda. Somente as provas que era para quem tomou recuperação. A gente começou a fazer isso e achamos que ficou mais tranquilo. (PCP 05)

Nota-se também que a questão da nota tem uma grande relevância para a escola. Aos alunos que não estão em recuperação é dada oportunidade de melhorar a nota. Ao ser questionada se a manutenção da nota era uma preocupação para a escola, a PCP afirma que para a escola não seria, mas pra os alunos sim e a escola sempre dá oportunidade para que o aluno melhore sua nota.

Em relação ao seu relacionamento com os alunos, o PCP 06 relata que seu maior desafio tem sido lidar com os alunos que apresentam defasagem escolar:

O desafio maior é com relação aos alunos com defasagem. A gente sofre hoje porque o tempo é muito corrido, né? curto, perdemos. Com essa vinda desse cargo, a escola perdeu porque até no ano passado era duas coordenações. Cada coordenação era responsável por 8 turmas, dessa forma havia possibilidade, havia não, existia o atendimento especializado para os alunos em defasagem. Esse ano, não tem! A gente tá sem atendimento é uma das principais dificuldades. (PCP 06)

Além do desafio em relação aos alunos com defasagem escolar, o PCP 06 relata também dificuldades para lidar com os alunos de inclusão, apontando a necessidade de formação para a coordenação e para os docentes:

Outra dificuldade é com relação aos alunos de inclusão. A gente precisa de mais de mais formação, não apenas para a coordenação mais para os professores também. A questão da adaptação das atividades, o grande volume de alunos de inclusão que tem na escola. A gente realmente sente essa dificuldade (PCP 06).

Questionado sobre o relacionamento com os alunos, o PCP 06 pontua que os alunos tem uma “identidade consolidada”. Os alunos se sentem pertencentes à escola, inclusive, protegendo-a. Nesse sentido ressalta que:

Eu acho assim, a coordenação pedagógica anterior ela teve que em torno de 08 anos de coordenação. Os alunos ainda tentam meio que fazer uma ligação, né? Ligar, fazer as semelhanças com a coordenação anterior, mas eles veem que é diferente a forma de trabalho. Mas, é uma relação muito tranquila, eu sou mais do diálogo, de sentar, de conversar de tentar entender. As outras coordenações atuavam um pouco diferente, mas isso de maneira alguma prejudicou o desenvolvimento da escola nada não. Há quem diga que houve um ganho nesse sentido mais do diálogo, mas eu tento construir com os alunos isso esse ambiente de respeito e com os professores muito tranquilo a gente trabalha sempre deixando tudo claro. (PCP 06)

Apesar do PCP 06 ressaltar a identidade, o pertencimento dos alunos em relação à escola, no primeiro dia de visita à escola, na tentativa de acessar o PCP 06, fui informada pelo porteiro que o PCP não poderia me receber pois, além de ter atendimentos agendados com pais de alunos, havia ocorrido também um conflito na escola. Um aluno havia levado uma arma branca para a escola, em função disso, foi necessário acionar a guarda municipal. O aluno seria conduzido para o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA – BH).

Nota-se que os alunos das 04 primeiras escolas são apresentados pelos PCP de forma bastante parecida. A escola 01, 03, 04 representam as escolas com os menores índices da RME-BH. Somente a escola 02 difere deste perfil, pois possui o 3º maior IDEB da RME-BH. Assim como relata Mazotti (2010) e Paro (2016) os alunos e as famílias são apresentados de forma bastante negativa, afetando as ações do PCP. Percebe-se que a grande preocupação destas escolas é o controle da disciplina, da infrequência, dos casos de violação de direito predominando a visão de que não há muita solução para estes alunos, sendo possível “salvar” um outro apenas.

Diferentemente da visão dos PCP 01, 02, 03, 04 sobre os alunos, os PCP 05 e 06, que representam as 02 escolas com maiores IDEB da RME-BH descrevem os alunos de outra forma: são alunos que tem identidade com escola, são famílias que se interessam pelo processo escolar dos filhos. A grande preocupação dos PCP destas instituições é o processo de aprendizagem dos alunos. Percebe-se um grande investimento no sentido de melhorar o desempenho escolar destes alunos, até porque o foco de boa parte dos alunos é o acesso a um ensino médio de qualidade ou a um cursinho pré-vestibular.

### **3.4.3 Relação com as famílias**

Pensar a participação democrática na escola pública implica pensar não apenas no público docente e discente, diretores e coordenadores mas, implica também pensar a

participação da família do discente. Nesse sentido, Paro (2016) nos alerta que muitos educadores:

a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, assimilam o discurso da necessidade de participação dos pais, mas não exercitam a prática democrática correspondente”. (PARO, 2016, p.24).

A participação dos pais é imprescindível para a efetivação de uma gestão escolar realmente democrática. No entanto, não se trata de uma participação somente na execução de decisões já elaboradas por alguns sujeitos, mas de uma participação que se inicia na tomada de decisões. (PARO, 2016).

De acordo Nogueira (2010), ao se tratar da relação família-escola tem se reconhecido cada vez mais que os alunos não são indivíduos isolados, que possam ser considerados de modo universal, como se fossem todos iguais. Cada aluno faz parte de um grupo familiar específico, com características demográficas, socioeconômicas, culturais, étnicas e raciais particulares. Estas características familiares interferem direta ou indiretamente no modo como cada aluno lida com seu processo de escolarização e constrói sua trajetória no interior do sistema escolar.

Percebe-se que o termo comunidade escolar é bastante recorrente, principalmente nas falas da PCP que atuam nas escolas de baixo índice do IDEB. De acordo Teixeira (2010) a comunidade é um segmento que participa, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola, sendo na maioria dos casos, composta pelo agrupamento de professores, funcionários, pais e alunos. Nota-se que nas falas destas PCP o termo comunidade é sempre associada à família dos alunos.

A PCP 01 afirma que a comunidade atendida pela Escola 01 é uma preocupação para professores, coordenadores e gestores. Argumenta que, em muitos momentos, um dos pré-requisitos para lidar com a comunidade de sua escola é a flexibilidade. A comunidade escolar é vista como uma comunidade que demanda muito, não no sentido de participar das questões escolares, mas em função de suas características e do “contexto lá de fora”. Indagada se a escola consegue atender as demandas apresentadas pela comunidade a PCP 01 aponta que:

A gente tenta, né? Aqueles que nos chegam sim. É, nós fazemos também junto aos alunos, nós coordenadores, eu e a outra coordenadora, por exemplo. Essas coisas mais básicas de escola, por exemplo, bullying que é uma coisa que realmente preocupante. Então a gente conversa muito com os meninos sabe? Olha não pode! A gente tenta fazer projetos que lidam com o tema de forma acessível de forma que

eles possam compreender o que é certo (...) as vezes, os pais ou responsáveis, nem sempre são os pais. Grande parte dos pais desses alunos estão em penitenciárias, inclusive mães, então eles são cuidados pelos avós, pelos tios que não tem por eles o mesmo zelo que talvez tivesse os pais. E temos pais também com a capacidade intelectual não muito ... né? [Risos] Às vezes analfabetos também, com uma outra cultura que as vezes também vem de abusos. Sabe? Então se você conversa e mostra um outro ponto de vista, as vezes você consegue mudar. Eu acredito. (PCP 1)

A comunidade é caracterizada como uma comunidade que não se interessa pela aprendizagem dos filhos, pouco importando se aprendem ou deixam de aprender. Na concepção da PCP 1, o pais desejam apenas um lugar seguro onde os filhos possam ficar. Apresenta um contexto familiar em que, muitas vezes, pais e mães são ausentes, alguns estão internos em sistemas prisionais, outros são filhos de abusos que muitas vezes se perpetuam por gerações e cada vez mais a educação dos filhos tem sido delegada aos avós. São vistos como pessoas de baixa capacidade intelectual, afirmação que provoca risos da PCP, durante a entrevista.

Sobre a gestão democrática e a participação dos sujeitos nas decisões escolares, a PCP 01 afirma que este processo é feito na medida do possível. Acredita que quando se trata da participação dos professores, dos funcionários a gestão democrática funciona perfeitamente, mas quando se trata da participação da comunidade, a realidade é outra, pois os pais não comparecerem, apesar da escola está sempre aberta. Ironicamente, cita o Programa Escola Aberta relatando que para participar das atividades ofertadas pelo programa a comunidade vem em peso, pois gostam mesmo é de esportes e só tem interesse na participação, caso ela não seja obrigatória. Nota-se na fala de PCP, uma crítica ao interesse das famílias por outras ações ofertadas pela escola em detrimento da participação em reuniões realizadas por intermédio de convites formais. Para este tipo de participação, as famílias apresentam baixa adesão, pois “não comparecem nem na primeira reunião do ano letivo escolar para apresentar o calendário”. De acordo a PCP 01 a escola é um dos poucos espaços abertos à participação dos pais:

Esportes, capoeira, esse projeto de empreendedorismo, para tudo. Eles vem, desde que não tenha esse compromisso. Eles vem quando estão afim. Entendeu? Aí a escola realmente, eu posso até te falar assim que é um dos poucos espaços que a comunidade tem. (PCP 01)

Apesar de afirmar que os pais não participam do processo de gestão escolar, ao ser questionada em relação a construção coletiva da gestão escolar, a PC1 é enfática ao dizer que, a gestão da escola é construída completamente por intermédio de uma gestão democrática.

A PCP 02, assim como a PCP 01, relata que as famílias são ausentes. Diferentemente da Escola 01, de acordo a PCP 02, a Escola 02 não tem uma comunidade local. Esta afirmação é realizada com base em comparações realizadas com as escolas que atuou anteriormente. Ao dizer que a Escola 02 não tem uma comunidade local, a PCP 02, refere-se ao fato da escola ser composta por alunos não apenas da regional leste onde a escola fica localizada, mas de vários outros pontos da cidade:

Desde quando eu entrei aqui o que eu ouço e percebo é que realmente a comunidade, as famílias aqui não são tão presentes. Pela origem dos alunos, aqui a gente recebe alunos dos vários pontos da cidade. Não só da regional leste, então a gente recebe alunos de vários outras. Aqui não é uma escola, por exemplo eu trabalhei na escola [cita o nome da escola onde trabalhava] a escola [nome da escola] atendia basicamente 03 bairros, o Caetano Furquim, Casa Branca e São Geraldo. Então era uma escola bem regionalizada mesmo, de uma comunidade local, aqui não! Aqui a gente tem aluno de tudo quanto é canto. (PCP 02)

De acordo a PCP 02 os pais não são presentes. No entanto, é importante observar que a ausência de participação dos pais na escola, não significa falta de interesse dos pais em relação a educação dos filhos pois, uma parte significativa dos alunos são de bairros distantes da escola, sendo uma opção da família fazer um investimento pagando um escolar, evitando que o filho fique na escola próxima ao bairro de sua residência por considerar que estas escolas não são as mais adequadas para atender os seus filhos:

Aqui não tem o escolar da prefeitura. Então me parece que o escolar da prefeitura é só para região, pro bairro. (PCP 02)  
É uma opção que eles fazem preferem investir pagar um escolar pessoas gostarem da Escola 1. Achar que é uma escola boa. Para o menino vir para essa escola do que as vezes deixar numa escola próxima do bairro dele (coordenadora que estava na sala durante a entrevista)

De acordo coordenadora de turno, presente na sala no momento da entrevista, a participação dos pais é muito baixa. O fato de os alunos serem oriundos de vários bairros, ampliando o território de atendimento da escola, dificulta a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Argumenta que a escola já se organizou para fazer reunião em todos os horários, inclusive aos finais de semana, mas a participação dos pais ainda precisa ser ampliada:

Vem quase 50% pegar o boletim dessa vez nesse ano. (...) Esse ano nós estamos fazendo um trabalho mais efetivo. Esse ano isso é parte da Coordenação pedagógica geral que é a [cita nome da coordenadora pedagógica geral]. Então a [coordenadora geral] tem feito um trabalho aí de tentar resgatar as famílias, então por exemplo final de primeiro trimestre para a entrega de boletim ela fez mais. Ela deu mais de uma

opção de horário para reunião. Então ela fez no turno da manhã e a uma noite para tentar atender a maior quantidade de famílias possível. Tem muita questão assim, como mora longe trabalha, aí fala não posso me ausentar do trabalho, ou se marca final de semana. Hoje em dia, muitas pessoas trabalham final de semana. Não querem vir, são alunos mais velhos. Meninos mais velhos geralmente quando são alunos mais velhos, a família já não é tão presente. Aqui a gente teve uma presença grande dos meninos do 6º ano que ainda são familiares que ainda estão muito apegados ao filhos ainda preocupam muito. Mas já deu uma melhorada, ano passado para esse ano assim. Parece que deu uma melhora nessa presença. (PCP 02)

Outro fator que desmotiva a presença dos pais na escola, segundo a PCP 02, é a faixa etária dos alunos. O avanço na faixa etária é inversamente proporcional a participação dos pais na vida escola dos filhos. No 6º ano, os alunos são mais novos, sendo comum os pais serem mais participativos. A PCP 02 relata que a escola tem realizado diversas tentativas de aprimorar a participação dos pais, inclusive usando novos recursos tecnológicos:

Essa é uma ideia para que os comunicados cheguem às famílias. É muito comum não chegarem aos pais. (...) É muito bilhete, é usar esse ano começou a utilizar a estratégia do whatsapp. Você marca pelo whatsapp que foi divulgada para todos os alunos, para todas as atividades para tentar melhorar essa relação família escola. Não substitui, mas é uma forma assim. Você dá o bilhete para o aluno, o aluno nem sempre enxerga. Aí tem o whatsapp e o telegram ao whatsapp dos pais dos alunos. Que são dois aplicativos hoje que são utilizados como meio de comunicação. O telegram você só fala o Whatsapp você pode responder. (...) o telegram é um canal de informação de comunicação. O whatsapp já é um canal de conversa. Você pode falar e responder. O telegram não você só ler e você não responde. Então tudo é lançado no telegram e no whatsapp e isso tem ajudado, os pais tem visto isto como algo positivo (...) O telegram não responde. Só recebe. Eles só leem. Se você precisar de falar você tem que mandar pelo Whatsapp. Mas tudo que precisa ser enviado via comunicado é enviado pelo telegram.

Percebe-se que a escola tem procurado tornar a comunicação entre a escola e a família mais eficaz. É a única escola que aponta outras alternativas de comunicação como um meio de informação para os pais, uma vez que os bilhetes, comumente utilizados, muitas vezes não são tão eficazes.

Assim como a PCP 01, a PCP 03 e a outra PCP que atua juntamente com ela na Escola 03, caracteriza a comunidade escolar como sendo difícil. É vista como uma comunidade que também não participa. No dia da entrevista, estava acontecendo a reunião para a entrega dos boletins referentes ao primeiro trimestre. A PCP 03 relata que nos dias de reunião liberam os alunos das primeiras aulas. Afirma saber ser ilegal, mas aponta como única alternativa para conseguir reunir com os pais. Segundo a PCP 03, é impossível fazer uma reunião de pais se os alunos estiverem na escola.

Embora relate que as famílias não participam, chama atenção o aviso no portão que proibia a entrada dos pais durante o horário do recreio. A necessidade de um aviso proibindo a

entrada do público externo, de certa forma, sugere uma procura que precisa ser controlada, regulamentada. Outra contradição é a presença de vários familiares de alunos na escola, buscando atendimento dos PCP, seja por convocação ou por demanda espontânea.

Outra contradição é o relato da PCP 03 ao afirmar que, no ano anterior, durante o período da eleição para direção escolar, inicialmente não havia candidato para o cargo mas, no decorrer do processo, um professor novato se candidatou, e uma parte dos docentes considerava injusto um professor novato tornar-se diretor. Sendo assim, tiveram de mobilizar a comunidade para eleger o candidato que os docentes mais antigos indicaram. Declara que conseguiram êxito de participação nesta situação.

Na visão da PCP 04, os pais veem na escola um lugar para os filhos serem protegidos. A escola é como um ponto de apoio:

Os pais eles tem essa preocupação também dos filhos vou usar a fala deles "do filho ser alguém na vida". Então esses desafios dos pais aqui, não sei em outras comunidades, mas aqui eles vivem assim.... muito... muito perto da convivência do filho com o envolvimento com drogas. Eles tem muito esse medo. Vem muito até a escola para tentar uma ajuda. (PCP 04)

Percebe-se uma preocupação dos pais com a manutenção dos filhos na escola. Se a escola não é vista, necessariamente, como o lugar de aquisição de conhecimentos, é minimamente apontada como um lugar em que os filhos estão de certa forma "distante" da convivência com as drogas. Questionada em relação a participação destes pais a PCP 04 relata que:

Esse ano está tendo até uma participação boa. Estava olhando ali as questões das... dos boletins, tem salas que praticamente todos os pais vieram. Um, ou dois, ou três não vieram. Isso é bom! Mesmo que venham depois. E assim, os pais que não vieram, agora estou fazendo esse trabalho. Os que não tem nenhuma dificuldade eu mesma estou entregando os boletins. Mas, os que tem mais dificuldades a gente conversou no Conselho de Classe eu vou chamando as famílias ai eles vêm. (PCP 04)

Inicialmente, quando indagada em relação a participação da comunidade escolar, a PCP 04 considerou a participação dos pais enquanto ações como pegar o boletim escolar e participar de reuniões e eventos promovidos pela escola. Questionada em relação a outras formas de participação de forma propositiva pelos pais, a PCP 04 ressalta que não há participação da comunidade nesse sentido. Pontua que, apesar da liberdade dada aos pais, se a escola não demandar não há participação:

Essa situação a gente não vive aqui. Sempre é a escola que busca. (...) Tem, tem sim. Tem um bom trâmite com a direção, mas se a escola não chamar, não vem não! (PCP 04).

Ao ser questionada se, efetivamente, a gestão democrática tinha possibilitado uma maior participação dos sujeitos na escola, percebe-se que a compreensão conceitual da PCP 04 em relação a este tema é raso. Aparentemente, relaciona a gestão democrática à eleição de diretores:

A questão da eleição? (PCP 04)

Acho que sim, menos a comunidade, nê? A comunidade veio votar, mas eles não tem esse envolvimento com gestão democrática da escola. Mas os professores tem, os alunos dentro das possibilidades deles. (PCP 04)

Ao ser esclarecida sobre a necessidade de ampliação dos sujeitos envolvidos na gestão democrática, a PCP 04 relata que vê avanços envolvendo os professores e os alunos, dentro dos limites de cada um, mas em relação a comunidade argumenta que apesar da participação com o voto na eleição de diretores, a comunidade escolar não tem nenhum envolvimento com a gestão democrática.

Diferentemente das escolas anteriores, a PCP 05 relata que as famílias são bastante participativas. Há representatividade dos pais nas reuniões de colegiado que ocorrem mensalmente. Assim como na escola 02, a escola 05, recebe alunos de bairros variados conforme relatado abaixo:

Na hora da saída você vai perceber um monte de escolar aqui (...) gente fica sabendo, você sabe que tem a questão do ... do... que pega a coisa [endereço] (...) Despista mesmo, e assim, aí a gente percebe a diferença. Escola que tem IDEB bom você vê muito escolar parado. Escola que tem IDEB ruim você não vê escolar parado (PCP 05)

Percebe-se que há uma grande procura por vagas na Escola 05. De acordo com a PCP 05 os pais chegam a pegar endereços de outras famílias que residem nas proximidades da escola para conseguir matricular os filhos. A PCP 05 faz uma observação em relação à presença dos escolares. Ressalta que nas escolas cujo IDEB é alto, há escolares particulares parados na hora da entrada e da saída dos alunos, contrariamente, as escolas cujo IDEB é ruim não há escolares particulares parados.

Ao ser questionada se as famílias demandam muito da escola, a PCP 05 afirma que a escola é muito cobrada e que os pais são empenhados em acompanhar os filhos. A escola cobra dos pais e os pais cobram dos filhos, conforme relatado pela PCP 05:

Aqui a gente é muito cobrado, mas dão bastante assistência. A gente tem esse apoio. Os pais sabem que aqui é uma escola boa e a gente conversa disso em muitas reuniões. Então eles se empenham muito em acompanhar os filhos no para casa. Às vezes o menino esquece o trabalho, tem que apresentar hoje pede para ligar para a mãe para trazer o trabalho. A gente liga para casa, a mãe traz o trabalho do menino. Porque as vezes na distração dele ele esqueceu o trabalho. (PCP 05)

Diferentemente dos apontamentos realizados pelas PCP das Escolas 01, 02, 03 e 04, a PCP 05 relata que as famílias se implicam com as questões escolares dos filhos. Muitos pais procuram a escola por conta própria para se informar em relação a vida escolar dos filhos, independentemente do agendamento de reuniões coletivas. Situação como esta foi presenciada por mim, enquanto aguardava atendimento da PCP 05, uma mãe comparece a escola para verificar se a filha estava realmente indo às aulas, pois a mãe desconfiava que a filha poderia estar “matando aula”. De acordo a PCP 05:

Aqui as vezes a mãe preocupada com o filho, marca com a coordenação de vim conversar? Ou estão perguntam qual o horário que eu posso aí? Porque eu preciso conversar sobre o meu filho. (PCP 05)

Assim como a Escola 02 e 05, a Escola 06, de acordo o PCP 06, é composta por um público que não é oriundo apenas do entorno da escola, mas também de bairros afastados e, inclusive, de outros municípios:

A gente atende terceiro ciclo e duas turmas de quinto e quatro de sexto ano, 2 ciclo. Esses alunos do entorno, temos alunos do Bairro Santa Mônica, Rio Branco, outros bairros de Venda Nova mais afastados, Ribeirão das Neves, e outros Bairros e até cidades distantes. Inclusive, relatos de alunos que são de Contagem. A gente está fazendo a investigação, né para descobrir se isso é verídico? (PCP 06)

De acordo o PCP 06, a sua relação com a comunidade é muito boa e, assim como afirma a PCP 05, aponta que a comunidade escolar é bastante atuante:

Temos uma comunidade escolar muito boa, participante atuante. Uma comunidade que vê a escola algo bom na história da vida dos filhos eles acreditam muito na escola, no grupo aqui. Eles costumam participar das reuniões mesmo com os desafios diários, na semana passada foram duas reuniões. Essas duas reuniões foram com pais de alunos do sexto e nono ano. São os dois anos de retenção. Alunos com dificuldades maiores, problemas disciplinares. Foi uma reunião muito produtiva com muitos pais, aproximadamente 80 por cento dos pais vieram. (PCP 06)

Percebe-se que os PCP 05 e 06 que atuam em escolas de maiores IDEB, apresentam uma visão positiva em relação às famílias. Esta visão contrasta com a visão negativa apresentada pelos PCP das Escolas 01, 02, 03 e 04. As escolas 01, 03 e 04, que apresentam baixo IDEB, localizam-se em territórios de maiores vulnerabilidades sociais. Somente a escola 02 difere deste perfil. A concepção que esses sujeitos escolares têm em relação às famílias refletirá no tratamento dispensado aos pais. Segundo Paro (2006), a visão depreciativa dos profissionais da educação em relação a comunidade escolar, muitas vezes gera uma postura de paternalismo ou de imposição dos profissionais para com os pais, que são vistos como pessoas que precisam ser tuteladas em função de sua condição socioeconômica e cultural, pois faltam-lhes algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Em função dessa visão depreciativa, muitos usuários se sentem diminuídos afastando-se da escola impossibilitando uma participação efetiva.

Paro (2006) aponta que, principalmente nas escolas públicas que atendem os filhos das camadas mais pobres da população, é muito recorrente partir dos próprios professores uma postura que põe a criança não como sujeito de aprendizagem, mas como um obstáculo para que a educação se realize. Dessa forma, os alunos são responsabilizados pelo fracasso do ensino, em função de serem bagunceiros, desinteressados, incapacitados cognitivamente e que os próprios pais não toleram. Por sua vez, os pais são apontados como pessoas que não envolvem com as questões escolares dos filhos pelo simples fato de não apresentarem interesse em participar. No entanto, segundo o autor, é comum a própria instituição escolar não possibilitar às condições para participação da comunidade escolar.

Seja em relação aos gestores escolares, aos docentes, aos discentes e à comunidade escolar em geral, percebe-se que a autonomia que lhes foi conferida legalmente não tem possibilitado a decisão efetiva sobre questões que lhes competem. De acordo Paro (2016), uma verdadeira autonomia é precedida de ações concretas de modo a possibilitar que a escola alcance seus objetivos educacionais pensados articuladamente com o interesse das camadas trabalhadoras. Para Libâneo (2007), a gestão democrática tem sido mal entendida e, conseqüentemente, mal aplicada. A percepção da gestão democrática apenas como sinônimo de participação por meio da representação da comunidade e da gestão de recursos financeiros, de ações como execução do Projeto Pedagógico, a participação de professores, pais e de um sistema de conselhos escolares – que muitas vezes são instituições meramente burocráticas, é um grande equívoco. Na visão do autor, a gestão democrática é muito mais que isso, trata-se de um “conjunto dos meios e condições de caráter intelectual, material, gerencial, financeiro

de assegurar o processo de ensino aprendizagem” (LIBÂNEO, 2007, p. 13). No entanto, nas escolas 01, 02, 03, 04 nem mesmo este tipo de participação por meio da representação da comunidade, gestão de recursos financeiros, participação na execução do Projeto Político Pedagógico, participação em conselhos é apontado pelos PCP destas instituições, preponderando o discurso da não participação, da ausência de interesses dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos.

#### **3.4.4 Relação com a direção escolar**

Para Libâneo (2007) o foco principal de toda gestão deveria ser a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Sendo assim, as práticas de organização e gestão escolar, de racionalização de recursos intelectuais, físicos, materiais e coordenação do trabalho coletivo deveriam ser meios para proporcionar estas condições. O autor aponta que muitos gestores de ensino e intelectuais da educação têm sido descuidados ao relacionar as formas de gestão escolar e as atividades de ensino aprendizagem, deixando para segundo plano a garantia do objetivo principal das instituições escolares que é o ensino e a aprendizagem.

Em vista aos argumentos apresentados, a direção escolar tem papel fundamental no sentido de atingir a finalidade que se propõe a educação escolar. De acordo Souza ALL (2010), tradicionalmente, a direção tem sido vista sob dois enfoques diferentes. O primeiro deles seria a direção escolar pensada como um cargo administrativo, no segundo aspecto, como uma função administrativa referindo-se ao conjunto de responsabilidades e ações específicas de quem está no cargo de direção. Sendo assim, o diretor não apenas representa formalmente a instituição perante a sociedade, mas é um sujeitos com grandes responsabilidades em relação a execução do projeto pedagógico, à implementação dos objetivos e metas necessárias ao desenvolvimento escolar.

O acesso ao cargo/função de direção escolar diferencia-se entre as redes pública e privada. Nas instituições privadas, a ocupação do cargo de direção é feita geralmente por um profissional de confiança particular do proprietário ou do mantenedor da instituição, a quem deve prestar contas ou explicações pelas ações desenvolvidas no cargo. Sendo assim, não necessariamente, é observado o grau e nem a área de formação do profissional, mas sua competência técnica-administrativa de acordo o interesse do proprietário ou mantenedor da instituição. (SOUZA ALL, 2010).

No entanto, Souza ALL (2010), ressalta que estes critérios não são exclusivos da

iniciativa privada, sendo igualmente encontrado nas redes públicas, apesar da instituição legal do princípio da gestão democrática. De acordo o referido autor, é comum encontrarmos em estados e municípios brasileiros, a indicação de profissionais para ocupação do cargo de direção escolar por critérios iguais aos da iniciativa privada, sendo muitas vezes permeados por influência político-partidária de grupos ou partidos políticos que se encontram no poder.

Diferentemente dessas formas de acesso ao cargo de direção escolar, existem estados e municípios que, objetivando a adequação do seu funcionamento aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, estabeleceram o concurso público e as eleições diretas como critérios de escolha e de preenchimento do cargo de diretor escolar.

Nos casos dos municípios e dos estados que optaram pelo concurso público, que segundo Souza ALL (2010) não são muitos, os critérios de preenchimento do cargo são geralmente definidos ou aprovados pelas instâncias normativas das respectivas esferas administrativas (Conselhos Estaduais/Municipais de Educação, Secretarias Estaduais/Municipais de Educação). Estes processos seletivos são devidamente publicados em editais aos quais podem concorrer os profissionais que atenderem as exigências legais e de formação.

No caso da eleição direta, a comunidade escolar representada por professores, funcionários, alunos e pais é quem escolhe os professores entre os pares que assumirá a direção escolar por um determinado período. As normas que definem o funcionamento do processo eleitoral são específicas de cada rede, assim como os critérios de elegibilidade e de permanência no cargo, a duração do mandato, as gratificações e relações da experiência administrativa com a respectiva carreira profissional.

Assim como Souza ALL (2010), Souza AR (2010) afirma que há diferentes concepções acerca da compreensão do ofício de direção escolar. Aponta a concepção da direção escolar como um cargo e a concepção da direção escolar como uma profissão. A primeira forma, bastante presente em algumas localidades paulistas, selecionam a direção mediante realização de concurso público optando por candidatos com um perfil técnico. Esta visão supõe que a direção escolar é um trabalho eminentemente técnico, cuja forma legal adequada de suprimento, é o concurso público.

A segunda concepção que tem a direção escolar como uma profissão, apresenta a natureza dada a ela nos EUA e em alguns outros países. Pontua-se que a direção escolar é um fazer ocupado pela política escolar, cujas atribuições esperadas no sujeito que ocupa tal função não são identificáveis mediante provas e títulos, como se faz em um concurso público,

sendo as eleições a forma mais adequada de indicação da pessoa que responderá pela direção escolar. (SOUZA AR, 2010).

Sendo assim, o autor aponta que cada vez mais tem crescido a visão de que a direção escolar é uma função. Nesse sentido, Souza ALL (2010) aponta que o processo de democratização social e institucional em curso no país, tem consolidado as eleições diretas como uma tendência político-administrativa que se consolidará nas instituições escolares públicas brasileiras.

Souza AR (2010) aponta que esta função deve ser desempenhada por trabalhador da educação, detentor do cargo docente e que, temporariamente, ocupa a função de direção escolar com o objetivo de coordenar o trabalho geral da escola, gerir os conflitos e as relações de poder buscando o desenvolvimento qualificado da educação escolar.

Diferentemente da situação do Estado de São Paulo, que tem a organização da coordenação pedagógica parecida com a RME-BH, o mesmo não pode ser dito em relação a direção escolar. Enquanto na Rede de São Paulo o cargo de direção é instituído mediante a realização de concurso público, na PBH a direção é eleita democraticamente pela comunidade escolar para um mandato de três anos, podendo ser reeleito por igual período.

Seguindo as tendências apontadas por Souza ALL (2010) e Souza AR (2010) a direção é vista como uma função. A Portaria SMED Nº 281/2017 estabelece as normas complementares para a realização do processo eleitoral de Diretores e Vice-Diretores de Escolas Municipais e de Unidades Municipais de Educação Infantil da RME-BH para o ano de 2018. De acordo a referida Portaria, o processo para a escolha dos ocupantes do cargo comissionado de direção escolar e a função pública de diretor deverá ser realizado por meio de eleição direta e secreta, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo o voto de cada eleitor cadastrado, considerado único e com o mesmo peso para efeito de votação e de apuração. Podem candidatar os ocupantes de cargos de Professor Municipal e de Pedagogo, desde que estejam em efetivo exercício, possuam minimamente formação superior e experiência mínima de três anos no vínculo funcional na RME.

O registro da chapa eleitoral é condicionado à apresentação de um plano de ação elaborado pelos candidatos a ser desenvolvido durante o mandato de três anos, abordando as dimensões de gestão pedagógica, gestão de pessoas e do clima escolar e gestão administrativa e orçamentária e financeira.

De acordo Souza AR (2010) o desempenho da função de direção escolar tem sido permeada por uma contradição entre a face administrativa e pedagógica da função desenvolvida no âmbito escolar. Evidencia-se a necessidade de que o diretor execute menos

exigências burocráticas para cuidar melhor do aspecto pedagógicos do ensino. No entanto, as exigências burocráticas e o desamparo pelos órgãos do sistema não possibilitam ao diretor tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Souza ALL (2010) aponta que o diretor deve contar com o trabalho dos coordenadores pedagógicos que, constituindo uma equipe de gestão escolar descentralizada e participativa, possibilitaria maior alcance dos objetivos institucionais dentro do contexto da gestão democrática de modo a possibilitar uma melhor qualidade do ensino.

Na RME-BH, assim como aponta Souza ALL (2010), de acordo a Portaria 182/2016 a coordenação pedagógica deverá compor-se pelo diretor da escola, pelo vice diretor por um técnico superior de educação, caso ainda haja na escola, e pelo professor coordenador pedagógico que deverá ser indicado pela direção, ouvindo-se os professores. É necessário ao PCP ter uma identificação e compromisso com o plano de trabalho proposto pela direção devendo a gestão ser exercida de forma coletiva.

Todos os PCP entrevistados não apontam críticas em relação a essa forma de acesso a função de PCP. De acordo a PCP 01, PCP 03 e a PCP que atua juntamente com ela, os PCP devem ser indicados pela direção. A PCP 01 afirma que vê a função de coordenação como um “cargo de confiança da direção”. De acordo a PCP 03 e sua colega de trabalho, no final do ano de 2017, tiveram muitos problemas com a direção escolar. Aparentemente havia divergências entre a visão dos PCP e a visão da direção. Como consequência, uma PCP resolveu abandonar a função e retornar para a sala de aula. Para a PCP a afinidade entre a direção e o PCP é um pré-requisito para o desenvolvimento de um bom trabalho, seja como PCP seja como diretor.

A PCP que atua juntamente com a PCP 03 relata que sente-se respaldada quando a direção consegue apoiá-las em alguma atividade, principalmente no controle da disciplina. Argumenta que somente o vice diretor costuma fazer isso, mas muito raramente. Tanto a PCP 01, quanto a PCP 3 afirmam ter uma boa relação com a direção, sendo um dos fatores motivadores para manterem-se como PCP. De acordo a PCP 3, um a fator que a leva a ter uma boa relação com a direção escolar é não sofrer cobranças com o objetivo de melhorar índice do IDEB.

A PCP 02, única PCP que não foi indicada diretamente pela direção, afirma que o processo eleitoral para direção escolar na Escola 02 foi bastante pacífico. Houve a inscrição de apenas uma chapa. Ao discorrer sobre a direção escolar, a PCP 02 narra um episódio que aconteceu na escola que trabalhava anteriormente. Relata que foi agredida e que a direção não

deu a devida importância. No entanto, afirma ter uma relação bem tranquila com a direção atual, que busca sempre trabalhar dando autonomia aos PCP.

A PCP 04 ao ser questionada sobre a sua relação com a direção escolar relata que:

A relação é ótima, não tem problema nenhum com a direção. Elas nos deixam trabalhar, porque também tem uma questão de... a gente ver que a direção tem muitas preocupações que vão além da questão... do pedagógico mesmo. Né? E aí, a gente fica ali fazendo essas intervenções. E ela, nos deixam trabalhar nesse sentido. Porque a gente está ali o tempo inteiro. Quando a gente toma uma medida a direção vem e fala: Não! Isso não pode! Aqui, elas deixam a gente trabalhar, mesmo! (PCP 04)

Dá liberdade para a gente trabalhar. E o coordenador geral também é muito legal. (PCP 04)

(...) Porque não adianta eu ter um postura e a direção da escola ter outra. Então tem que está alinhado. Aqui a gente está bem assim. (PCP 04).

De acordo a PCP 04 a direção escolar a “deixa trabalhar”. Aponta ser imprescindível que a direção e Coordenação Pedagógica tenham a mesma postura, buscando realizar um trabalho alinhado. Questionada em relação a eleição para direção escolar a PCP relata que a escola “entrou em consenso” que deveria ser chapa única evitando conflitos:

A escola entrou em consenso que deveria ser apenas uma chapa, para não ter mais conflitos. A gente está vindo de uma gestão muito conflituosa com os professores. Então a gente resolveu vamos fazer umas coisas. E elas são as gestoras propriamente dita. Ela tem colaborado muito com a gente, e a gente tem colaborado com ela. (PCP 04)

Percebe-se que a escolha de chapa única foi motivada pela busca de ausência de conflitos. Chama atenção o fato de que as ideias opostas, as divergências de opinião, inerente a um processo democrático sejam, aparentemente, apontadas de forma negativa por esses sujeitos.

De acordo a PCP 05 a eleição para direção na Escola 05 foi realizada com chapa única e ocorreu de forma tranquila. Relata que a direção é bastante presente na escola, envolvendo-se com o pedagógico a ponto de conhecer cada aluno com dificuldade de aprendizagem e cobrar ações de todos os sujeitos envolvidos para superação destas dificuldades. Afirma que a escola está fazendo 10 anos e que, todos os diretores que passaram pela escola, até o momento, se implicam com o desempenho da escola. Afirma que a diretora vive pela escola e que seu nome “é trabalho”. Citou um episódio em que o filho da diretora ligou para a escola, e, quando questionado em relação ao que precisava, afirmou que precisava “de mãe em casa”.

Ao relatar este fato a PCP aponta o grande investimento pessoal que há por parte da direção da Escola 05 na tentativa de garantir a oferta de um ensino de qualidade.

De acordo o PCP 06, a Escola 06 possui em seu histórico um processo de construção coletiva de suas propostas. Diferentemente das outras PCP entrevistadas, discorre com muita clareza sobre o princípio da gestão democrática. Pondera que a própria coordenação pedagógica da escola “vem de um contínuo de gestão democrática”, sendo que tanto a coordenação atual quanto as anteriores “trabalham nesse perfil”:

Sim, ano passado teve a eleição foi chapa única. Não houve interesse de outras pessoas em assumir a direção, mas é uma gestão que tem como principal ponto, objetivo a gestão democrática. Não que as anteriores não tenha sido, mas inclusive muitas semelhanças entre as formas de trabalho das direções. Isso tem sido ao longo da história do [se referindo a escola pesquisada]. Mas, é uma gestão democrática que privilegia a discussão democrática, a tomada de decisões, principalmente com relação ao calendário, reuniões, decisões mais criteriosas? (PCP 06).

A eleição direta para diretores se contrapondo a práticas como a indicação política partidária ou, até pelo mesmo à prática do concurso público, é um grande avanço nas escolas da RME-BH. Aparentemente, trata-se de uma prática bem consolidada na rede. No entanto, a eleição direta é apenas um dos elementos da gestão democrática. Interessante que em dezembro de 1997, quando a função de PCP foi instituída na rede por intermédio da Portaria expedida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/SMAD Nº 008/97) o PCP, que comporia a equipe de coordenação pedagógica juntamente com a direção escolar, deveria ser escolhido pelo coletivo da escola. Em 2016, por intermédio da Portaria 182/2016 é apontado que o PCP deverá ser indicado pela direção, devendo apenas ouvir os professores. Diferentemente do documento que apontava a necessidade de um plano de trabalho, elaborado pelo PCP para o exercício da função, a portaria aponta apenas a necessidade de identificação e o compromisso com o plano de trabalho proposto pela gestão.

Nota-se portanto, que a ideia de construção de uma equipe de coordenação pedagógica eleita democraticamente, foi se desmantelando com o passar do tempo. O acesso a função dos PCP mediante indicação dos sujeitos escolares, incluindo os professores também foi desconstruída, inclusive, os PCP entrevistados afirmam não ser possível fazer uma boa gestão se o PCP não for indicado pela direção. Nesse sentido, a PCP 01 afirma que vê a função de coordenação como um “cargo de confiança da direção”. Segundo a PCP 03 e sua colega de trabalho, as divergências entre a visão dos PCP e a visão da direção inviabiliza o desenvolvimento do trabalho, opinião também compartilhada pela PCP 04, que afirma que a direção e a coordenação devem estar “alinhas”.

Durante as visitas nas escolas para realização das entrevistas observei que a maioria dos diretores não estavam presentes nas instituições. Segundo as PCP é muito comum a saída da direção para atender a demandas da SMED, principalmente para participar de reuniões externas. Nas entrevistas realizadas com PCP 01, 02, 03 e 04 as ações realizadas pela direção escolar não aparecem relacionadas diretamente com o processo de ensino aprendizagem dos alunos e as questões pedagógicas em geral. Contrariamente, a PCP que atua juntamente com a PCP 03 relata que sente-se apoiada quando a direção consegue ajudá-la em alguma atividade, mesmo que seja com relação a disciplina, no entanto afirma que isso raramente é feito e quando ocorre trata-se de uma ação desempenhada pelo vice diretor. Diferentemente dessa PCP, a PCP 03 afirma que gosta da direção, principalmente por não sofrer dela cobranças com o objetivo de melhorar o IDEB, assim como a PCP 04, que relata que a boa relação com a direção é motivada pelo fato de deixarem os PCP trabalharem, até porque a direção tem muitas outras preocupações, além das questões pedagógicas.

Nesse sentido, a contradição apontada por Souza AR (2010) em relação a face administrativa e pedagógica da função da direção escolar é naturalizadas pelos PCP 03 e 04 e, inclusive, é vista de forma positiva, uma vez que assim não há cobranças por parte direção. Ressalta-se que, diferentemente dos apontamentos de Souza AR (2010), alguns PCP não apresentam uma demanda de que o diretor execute menos exigências burocráticas para cuidar do aspectos pedagógicos do ensino. No entanto, diferentemente dos PCP 01, 02, 03 e 04, os PCP 05 e 06 apontam que a direção escolar é bastante envolvida com as questões pedagógicas da escola. A PCP 05 chega a afirmar que a direção escolar conhece todos os alunos com dificuldade de aprendizagem cobrando as ações dos sujeitos no sentido de melhorar o desempenho destes alunos, no entanto. Porém a PCP 05 aponta que o envolvimento da direção com as questões da escola é tão intenso que tem lhe feito abrir mão de viver outras nuances de sua vida pessoal. Assim como a PCP 05, o PCP 06 afirma que a direção da Escola 06 privilegia a discussão democrática e a tomada de decisões, no entanto, se refere mais a questões como a aprovação de calendário, realização de reuniões coletivas em detrimento de uma vivência mais ampla de construção coletiva.

Percebe-se que conforme aponta Libâneo (2007) muitos gestores de ensino e intelectuais da educação têm sido descuidados aos relacionar as formas de gestão escolar e as atividades de ensino aprendizagem, deixando para segundo plano a garantia do objetivo principal das instituições escolares que é o ensino e aprendizagem. Seja no âmbito da escolha de diretores, seja no âmbito da escolha dos PCP, aparentemente, as ideias contrárias, a oposição, o debate não são bem vistos e nem bem vindos. Segundo Lima (2018) a democracia

se constrói por intermédio do exercício continuado da participação ativa, de diálogo e de debate entre posições distintas ou conflituosas. Justamente por isso, segundo o autor, mesmo em regimes políticos formalmente democráticos é tão difícil “democratizar a educação e remover das escolas os principais obstáculos políticos, organizacionais que vêm impedindo de se afirmarem como organizações educativas democráticas” (LIMA, 2018, p.26).

### **3.4.5 A vulnerabilidade social e a relação com equipamentos públicos governamentais e não governamentais**

Até os anos de 1990, não só o Brasil, mas a maioria dos países latino-americanos não haviam conseguido a universalização da educação básica. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, definiu uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres. De acordo Oliveira (2004) as reformas educacionais nestes países foram orientadas pela necessidade de universalização da educação básica, objetivando a equidade social, apostando no espaço escolar como um locus privilegiado para desenvolvimento desta ação. A visão da educação como o principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social é o pressuposto que balizará essas mudanças tendo dois focos: “a educação dirigida para a formação do trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Os Planos Nacionais de Educação Básica (PNE) e os Planos Plurianuais (PPA) foram criados visando o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais e da pobreza. Tratam-se de instrumentos de planejamento e gestão governamental contendo propostas para a administração do país. Estes documentos apresentam a educação como uma estratégia para atacar a pobreza e a desigualdade social, definindo as metas para a gestão e financiamento da educação, Nestes planos são formalmente apresentadas propostas de ampliação das políticas sociais voltadas para o combate à pobreza e à diminuição da desigualdades sociais e educacionais com alguns programas sociais como o Programa Bolsa Família. (GARCIA & HILLESCHHEIM, 2017).

De acordo Garcia e Hillescheim (2017), os PNE de 2001 - 2010 e 2014 - 2024 evidenciam que a expansão da cobertura educacional priorizou os segmentos mais pobres da sociedade, sendo a educação usada como um meio para a superação das condições de pobreza

exigindo maior intersectorialidade<sup>18</sup> com outras políticas sociais, tais como saúde, assistência social, moradia, trabalho e emprego dentre outras.

Dentre as políticas sociais de combate à pobreza, o Programa Bolsa Família é um dos que mais se destaca e exige estratégias de articulação, sobretudo entre as políticas de Assistência Social, de Saúde e Educação. Neste programa há transferência de recursos direto às famílias, sendo o recurso vinculado a algumas condicionalidades<sup>19</sup> determinadas previamente pelo programa, tais como: a frequência escolar, a manutenção da vacinação das crianças em dia e a realização de pré-natal.

Segundo Yannoulas e Soares (2010) essas condicionalidades atuam de forma a contribuir que as famílias tenham acesso a serviços sociais básicos, buscando romper com o ciclo intergeracional de reprodução da pobreza. O descumprimento destas condicionalidades indica uma possível situação de vulnerabilidade, risco social<sup>20</sup> ou de violação de direitos<sup>21</sup> sociais na família, evidenciando a necessidade de intervenção das políticas públicas nas diversas áreas.

Nesse sentido, Yannoulas e Soares (2010) faz críticas ao foco dessas políticas que atribuem os déficits aos indivíduos e suas famílias, ignorando a amplitude das questões que envolvem o fracasso escolar, além de deixar de fora muitas reflexões sobre o currículo e as metodologias utilizadas nas instituições. Dessa forma, as dificuldades que a infância pobre enfrenta constituem desafios para os profissionais da educação que muitas vezes trabalham em um contexto de múltiplas precariedades na maioria das escolas públicas periféricas. A instituição escolar não consegue oferecer um trabalho pedagógico que atenda esses alunos, de modo a incluí-los verdadeiramente.

---

<sup>18</sup> Princípio de gestão das Políticas Sociais que privilegia a integração das políticas em sua elaboração, execução, monitoramento e avaliação. Busca superar a fragmentação das políticas, respeitando as especificidades de cada área. (BELO HORIZONTE, 2007)

<sup>19</sup> As condicionalidades são compromissos assumidos pelas famílias junto ao governo federal na área de educação e assistência. Tratam de condições que devem ser cumpridas para evitar que o benefício seja cancelado, bloqueado ou suspenso. As condicionalidades na Educação estão relacionadas a frequência escolar. É exigido que as crianças e adolescentes frequentem a escola, garantindo a frequência mínima de 85% de frequência da carga horária mensal do ano letivo. As condicionalidades da saúde as gestantes e nutrizes devem fazer o pré-natal sendo devidamente acompanhadas pela saúde, além de garantias dos responsáveis manter as crianças com até 7 anos de idade com o cartão de vacinação em dia, além da realização do acompanhamento nutricional pela Unidade Básica de Saúde.

<sup>20</sup> Risco deve ser entendido como evento externo, de origem natural, ou produzido pelo ser humano, que afeta a qualidade de vida das pessoas e ameaça sua subsistência. Os riscos estão relacionados tanto com situações próprias do ciclo de vida das pessoas quanto com condições específicas das famílias, comunidades ou entorno. (CARNEIRO, 2004).

<sup>21</sup> Atentado aos direitos do cidadão, por ação ou omissão, que infrinja norma ou disposição legal, ou contratual, podendo se dar mediante negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão. (BELO HORIZONTE, 2007)

A pesquisa de campo realizada nas 06 instituições escolares evidenciou uma caracterização espacial bastante diferenciada entre algumas escolas. As escolas 01, 03, e 04 representando as escolas com menores IDEB são caracterizadas pelos PCP como escolas de “comunidade”, de “periferia”. De acordo a PCP 01 a Escola 01 fica localizada dentro de uma comunidade. A proximidade espacial com a comunidade é ressaltada pela coordenadora com expressões como “parede e meia com a escola” e “uma comunidade que começa nos nossos muros” com alunos oriundos de uma série “de vilas e tudo mais”. Assim como a PCP 01, a PCP 03 aponta a proximidade da escola com as vilas e favelas. Aponta que os alunos são oriundos de 04 vilas e favelas do entorno da escola. Na escola 04, embora a PCP não tenha falado especificamente sobre a localização espacial, afirma que a escola tem um perfil diferenciado. Utilizar o termo miséria, para caracterizar a situação dos discentes, pois acredita que o termo pobreza atenua a situação vivenciada por eles já que são “empurrados” pela sociedade que sempre busca mantê-los somente naquele espaço escolar, um dos únicos equipamentos públicos do território.

As escolas 02, 05, 06 representam as escolas com maiores IDEB. A escola 2 situa-se bem próxima a área central do Município de Belo Horizonte. A PCP 02, assim como a PCP 01, utiliza o termo comunidade ao diferenciar o público atendido na Escola 02 de outras escolas nas quais já atuou. Afirma que a Escola 02 é diferente de outras escolas, justamente por não atender tantos alunos de “comunidades” e atrair, em função disso, alunos com boas condições financeiras. A localização espacial destas 03 escolas é diferente da localização espacial das outras 03 escolas de IDEB baixo. As escolas de alto IDEB apresentam ruas mais alargadas, casas mais amplas. A Escola 06 chama atenção pela amplitude das ruas, pela arborização, pela sinalização bem cuidada das vias, inclusive, com símbolos indicando a presença de escolas nas proximidades. A escola 06 localiza-se em frente a uma escola da rede privada.

Érnica e Batista (2012) discorrendo sobre os níveis de vulnerabilidade social presentes nos territórios e os impactos que estes fatores geram na oferta e nas oportunidades educacionais apontam que, quanto maior os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas. Segundo as autoras as notas obtidas a partir do desempenho das escolas no IDEB reforçam essa correlação, quanto maior a vulnerabilidade dos territórios em que as escolas estão situadas, menores tendem a ser as notas do IDEB. Outra evidência desta correlação é o desempenho dos alunos na Prova Brasil que aponta que os discentes com os mesmos recursos culturais, apresentam desempenhos diferentes conforme o nível de

vulnerabilidade social do território onde a escola se localiza. Para os autoras um conjunto de mecanismos fazem com que os territórios de alta vulnerabilidade social acumulem desvantagens que restringem as condições de realização de uma oferta educacional de qualidade. Dessa forma, as escolas situadas nas áreas menos vulneráveis tendem a acumular vantagens em relação as escolas localizadas em territórios mais vulneráveis, o que permite a elas um melhor funcionamento e, conseqüentemente, a apresentação de melhores resultados (ÉRNICA E BASTISTA, 2012).

Segundo Ernica e Bastista (2012) foi possível perceber cinco mecanismos/processos por meio dos quais o território vulnerável tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas. O primeiro seria a desigual distribuição de equipamentos sociais. Os autores afirmam que nos territórios de alta vulnerabilidade há uma baixa cobertura de equipamentos públicos visando a garantia de direitos sociais. As escolas de ensino fundamental, as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e telecentros são os equipamentos públicos estatais mais presentes nos territórios. Dessa forma, a escola torna-se uma referência para as famílias no território.

Ernica e Batista (2012) afirma que os educadores têm dificuldades para lidar com alunos que vivem em um contexto de muita violência, precariedade de condições de saúde e habitacionais, sendo a escola obrigada a lidar com essas necessidades, sem poder contar com o apoio da redes de serviços públicos bem estruturadas e facilmente acessíveis.

O segundo mecanismo ou processo produtor do efeito de território segundo Érnica e Batista (2012), é a desigual distribuição da matrícula na educação infantil, pois os territórios de maiores vulnerabilidades concentram família com menores recursos culturais e são, por esse motivo, mais distante da cultura letrada e do universo escolar. Assim, o desencontro entre os recursos culturais das famílias e a cultura escolar é reforçado pelo isolamento da escola no território e pelo déficit de oferta de educação infantil para as famílias em alta situação de vulnerabilidade.

O terceiro mecanismo ou processo produtor do efeito do território citado pelos autores é a internalização da questão social pelas escolas. As escolas situadas em território de alta vulnerabilidade social são comumente compostas por alunos residentes no entorno do território cujas famílias apresentam baixos recursos culturais. Estas escolas são vistas pelos autores como um microcosmo do território de alta vulnerabilidade social, sendo uma continuidade dele, apresentando os problemas e concentrando alunos com baixos recursos culturais.

As vulnerabilidades e suas consequências comumente atribuídas a um coletivo (“o alunado”, “a clientela”, “o corpo discente”) são utilizadas para justificar os problemas vividos pela escola, sejam eles disciplinares ou acadêmicos. Imerso neste contexto, muitas vezes as instituições escolares não conseguem superar esses padrões do entorno, não sendo possível criar um ambiente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Normalmente, estas escolas são encaradas como extensões de rua e como espaços “mal frequentados” sendo evitadas pelas próprias famílias, em função de julgarem expõem seus filhos aos riscos que as famílias querem evitar. (ERNICA E BATISTA, 2012)

De acordo os autores, escolas com perfil discente mais heterogêneo também apresentam problemas, mas de uma forma mais diluída, sendo possível, em função dessa característica, geri-los. Nestas escolas a vulnerabilidade e suas consequências são atribuídas aos indivíduos no corpo discente, o que por vezes é usado para justificar, ora a importância do esforço pessoal como meio de superação das desigualdades.

O quarto mecanismo ou processo indutor do efeito do território, segundo Ernica e Batista (2012), seria as desvantagens da escola de meios vulneráveis no processo denominado pelo autores de quase mercado. O quase mercado é caracterizado pela concorrência entre as famílias por matrículas em estabelecimentos que atendam melhor suas expectativas educacionais e pela concorrência entre as escolas pelos alunos que melhor atendam às suas exigências atitudinais e acadêmicas. Além da concorrência com os alunos há também entre os professores, coordenadores pedagógicos e diretores que buscam ocupar os postos de trabalho em escolas de maior prestígio na hierarquia que existe entre elas. Nesse sentido, as escolas que estão localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem.

Os autores apontam que as escolas situadas em território de menor vulnerabilidade social conseguem atrair mais facilmente o ingresso de profissionais mais qualificados e engajados. Da mesma forma, a busca das famílias por escolas de melhor reputação e a busca das escolas por alunos que melhor atendam a suas expectativas de comportamento e desempenho ocasionaria a concentração de alunos com maior nível socioeconômico em algumas escolas consideradas de prestígio. A concentração de alunos com maiores recursos culturais possibilitaria a instituição escolar uma melhor gestão dos espaços e tempos de aprendizagem. (ERNICA E BATISTA, 2012)

As escolas localizadas nas áreas de maiores vulnerabilidades, consideradas escolas de menor prestígio, acaba gerando a concentração de alunos com menor nível socioeconômico. Esse fator levaria ao aprofundamento das desigualdades e da hierarquia de prestígio entre as

escolas. Ao consolidar-se como escolas que atendem alunos com menores recursos culturais acumulam-se desvantagens se tornando locais de “decantação” dos diversos problemas. Dessa forma, passa a ser evitada por algumas famílias com recursos culturais que residem no entorno imediato da escola, que por possuírem maiores expectativas educacionais buscam matricular seus filhos em escolas consideradas mais organizadas e situadas em áreas de menores vulnerabilidades sociais.

Assim como Batista e Ernica (2012), Costa e Koslinski (2011) também abordam o fenômeno do quase mercado oculto nas escolas ao discorrer sobre “a disputa por escolas públicas que não são caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade” (COSTA E KOSLINSKI, 2011, p. 246). De acordo os autores trata-se de um fenômeno pouco estudado no contexto brasileiro que se expressa por meio de:

dispositivos competitivos postos em ação por famílias tanto por famílias em busca de melhores oportunidades educacionais quanto pela burocracia educacional, os quais tem papel ativo no processo de escolha das escolas pelos pais e dos alunos pelas escolas. O fenômeno se articula à intricada rede de hierarquias sociais marcada pela desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira. O patrimônio de relações sociais disponível aos atores é fortemente mobilizado nos casos em que, diante de uma oferta escola insatisfatória, a luta por uma melhor oportunidade ocupa lugar de destaque nas estratégias de muitos indivíduos e famílias. (COSTA E KOSLINSKI, 2011, p.246)

De acordo Costa e KOSLINSKI (2011), o fenômeno do quase mercado é oculto porque não há mecanismos formais, explícitos, de seleção de alunos nos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, algumas escolas consideradas de boa qualidade, atuam com procedimentos velados para selecionar os alunos que serão inseridos na instituição, podendo utilizar critérios como a origem social e as redes de contatos. Em sua maioria, as redes públicas não realizam processos seletivos para entrada em uma ou outra escola. No entanto, há escolas consideradas mais conceituadas, com alta demanda de inserção de alunos, nas quais a seleção ocorre de forma velada. A existência de uma reduzida independência da gestão escolar, tem levado a artifícios como o de “esconder vagas ou a rejeição de alunos.

Sendo assim, nota-se que nas 03 escolas com alto IDEB os PCP afirmam há uma grande procura por vagas, inclusive de famílias de outros municípios. Os três PCP apontam que, estrategicamente, as famílias costumam arrumar comprovantes de endereços de residências próximas à escola com o objetivo de conseguir uma vaga em uma escola longe da residência familiar. Tratam-se de famílias que, em sua maioria, segundo os PCP demonstram se preocupar com o processo de aprendizagem dos filhos, inclusive, pagando escolar para transportar os filhos ofertando-lhes uma escola com a qualidade de ensino que não são

encontrados em seus bairros. A PCP 05 chega a apontar uma estratégia para saber se a escola apresenta um alto ou baixo IDEB. Segundo a PCP nas escolas de altos IDEB na entrada e saída dos alunos sempre estará cheio de escolares particulares.

Os PCP 05 e 06 apresentam os alunos como sujeitos que têm uma grande identificação com escola. Na escola 05 muitos alunos já têm como foco a inserção em escolas de ensino médio que sejam de boa qualidade, inclusive, já tendo parceria com algumas instituições privadas que ofertam bolsas de estudo para os alunos que se destacarem. A PCP 02, 3º IDEB da RME-BH, apesar de afirmar desconhecer a classificação do IDEB de sua instituição, diferenciando dos PCP da Escolas 05 e 06, afirma que muitos pais colocam os filhos na escola para evitar que os alunos estudem em escolas de “comunidade”.

Conforme relata Ernica e Batista (2012), aparentemente, há também uma busca de alguns professores pela inserção em determinadas escolas, consideradas melhores. Segundo a PCP 05, ela sempre foi uma boa professora e que, em função disso, sempre buscou a inserção em boas escolas. A coordenadora geral, com a qual tive o primeiro contato na escola 02, também afirmou que, após ter tido um problema ocupando a direção em outra escola, condicionou sua saída a lotação na Escola 02.

Assim como Ernica e Batista (2012), Ribeiro e Vóvio (2017) discorrendo sobre a influência da vulnerabilidade social na produção da desigualdade escolar, apontam que a vulnerabilidade social do território interfere nas oportunidades educacionais. Para as autoras o enfrentamento destas desigualdades exige mudanças profundas e amplos esforços na implementação das políticas educacionais, sendo imprescindível a integração com políticas de outras áreas.

A PCP 1 afirma existir uma Rede de Proteção para atender as situações mais complexas vivenciadas dentro da instituição escolar, como as violações de direitos por exemplo. A PCP 1 cita o Conselho Tutelar como um dos órgãos mais próximo no enfrentamento dessas questões enfrentadas pela escola, no entanto relata que:

Com relação a comunidade é, como eu poderia te dizer? É um contexto tão amplo, é um contexto tão complicado que as vezes você não tem o que fazer. Né? O máximo que a gente faz, que em alguns casos é complicado para nós, por que as vezes você tem que denunciar. Essa denúncia parte para outras formas que vão te exigir uma determinada responsabilidade dependendo dos atores envolvidos nisso a sua integridade física é comprometida. Sabe? É muito complicado. Aqui os nossos gestores, sempre tentam nos dá formações que nos permitem lidar com esse tipo de problema. Então nós já tivemos muitas formação com relação ao clima escolar, a mediação de conflitos, inclusive não se se você viu saiu até uma reportagem sobre isso um dia no MGTV, sobre mediação de conflitos (PCP 1)

Apesar de afirmar a existência de uma rede de proteção que contribui com a escola, ao ser questionada sobre os órgãos que compõem a rede de Proteção e que ajudam a instituição escolar, a PCP 1 não soube informar. Aparentemente, ao afirmar a existência de uma rede de proteção, a PCP 01 se refere aos órgãos como a Gerência Regional de Educação, o Conselho de classe da escola que intervém de alguma forma nesses casos, não se configurando portanto, como uma rede de proteção composta por órgãos de diferentes políticas públicas. Diante da ausência de órgãos de outras políticas, a PCP 01 ressalta projetos de dentro da instituição escolar para lidar com esses casos conflituosos conforme relatado abaixo:

nós temos aqui a Escola Aberta. Temos uma professora que ela tem um Projeto que se chama Protagonismo juvenil, e nessa gestão também, nos coordenadores, principalmente. Nós tentamos, desenvolver essa questão do protagonismo. Sabe? A gente nem sempre busca envolver a família em situações muito corriqueiras, a gente tenta resolver com o próprio aluno. Dele se responsabilizar pela suas atitudes. É ... Então nós temos a ação de professores, igual essa professora que nós temos de laudo, que ela é muito atuante, que ela está desenvolvendo um projeto de protagonismo, de empreendedorismo. Ela tem um grupo de alunos. Ela trabalha com esses meninos. Mostra para ele possibilidades diferentes, que a escola também trabalha, mas como ela é mais atuante a questão do abuso e tudo mais. Nós também fizemos intervenções em relação a isso, esse mês nós estamos trabalhando isso. (PCP 1)

A PCP 02 ao ser questionada em relação a ajuda de outros órgãos da rede de proteção afirma que a escola tem poucos casos que demandam intervenção de outros órgãos. O contato maior da escola é com a polícia e guarda municipal que são acionadas nos casos mais graves:

Só quando são casos muito graves (...) Nesse caso, acaba sendo a minoria, pra chegar acionar é a minoria. Esse ano eu não me recorde de não ter tido nenhuma questão que foi para órgãos não. Mas é muito comum nesse período que eu estive aqui e que eu estive lá na [outra escola onde atuou] dentro da prefeitura. Eu já vi acionar polícia, guarda municipal, família, Conselho Tutelar eu nunca vi não. Geralmente é polícia, guarda. Antigamente quando a guarda municipal ficava dentro de escola. Lá na [escola anterior onde atuou] a gente acaba chamando para algum tipo de intervenção. (PCP 02)

Em relação aos casos de abusos e negligência familiar, a PCP 02 afirma que estes casos ficam mais nos órgãos da Assistência Social. Indagada sobre a relação com estes órgãos a PCP 02 cita um caso de aluno que segundo ela seria acompanhado pelo CRAS. No entanto, aparentemente se tratava de um caso de medida socioeducativa em que o aluno é acompanhado pelo Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS).

A gente tem um caso aqui nessa escola no turno da manhã. Tinha um aluno que ele era assistido pelo CRAS e já foi pego por conta do tráfico de drogas. Não sei te precisar. Mas, aconteceu alguma coisa assim, ele é infrequente [outra coordenadora] fala que ele foi muito bem orientado. Ele foi orientado você tem que ir à escola porque a mãe precisa do Bolsa Família, Bolsa escola, né? É um aluno que o pessoal do CRAS acompanha. É um aluno que deu problema aqui que a direção ficou de enviar até um relatório para o CRAS falando desse aluno. Me parece que eles já tiveram aqui esse ano para falar desse aluno. Talvez para olhar a questão da frequência. Mas, fora isso esse ano eu estando na coordenação não percebi nenhuma atuação não. (PCP 02)

Em relação a presença e necessidade de intervenção de outros órgãos juntamente a educação, a PCP 03 relatou que quanto mais o público é de periferia, mais as instituições se ausentam. O único equipamento próximo à escola é uma Unidade Básica de Saúde (UBS) localizada ao lado da escola. Segundo a PCP que atua junto a PCP 03, raramente, com muita demora, conseguem incluir alguma criança no atendimento psicológico da UBS, mas os pais nem sempre se responsabilizam pelo acompanhamento. Este contexto apontado pela PCP 03 corrobora os apontamentos de Ernica e Bastista (2012) sobre a desigual distribuição de equipamentos sociais nos territórios mais vulneráveis. A PCP 01 também corrobora os apontamentos destes autores ao afirmar que a escola é um dos únicos equipamentos públicos presentes no território.

Ao apontar um grande problema com relação a infrequência escolar, a PCP 04 é questionada em relação a ajuda de outros órgãos. De acordo orientações da RME-BH, no caso de os alunos apresentarem muitas faltas, a comunicação ao Conselho Tutelar é obrigatória, cabendo a este órgão tomar as providências cabíveis. No entanto, aparentemente a escola lida sozinha com esta questão:

A frequência a gente tem problemas. Hoje mesmo eu entreguei uma lista para a secretaria, né? Porque ligo para os alunos, o ano passado foram muitos alunos infrequentes. Esse ano, vou falar do oitavo e do nono. Eu já tenho uma aluna com 51 faltas que eu já fiz intervenção com a família, já fiz intervenção com a aluna. Ela simplesmente falou que não quer estudar. É... Eu tenho uma outra aluna com 37 faltas, que também já conversei com a família que na verdade essa mora com as tias. Então a gente tem um problema sério aqui na comunidade. Agora no segundo semestre vira um ... Fica muito difícil

(...)

Olha, tinha o Bolsa família. Eu não tenho visto o Bolsa família aqui mais. Não tenho visto aqui mais. Nem sei se existe. Tem não! Vou ser sincera! (PCP 04)

Nota-se um desconhecimento da Rede socioassistencial pela PCP. Ao ser questionada sobre os órgãos existentes ressalta que “tinha visto o Bolsa Família”. No entanto, o Bolsa Família não é um órgão, mas sim um Programa de Transferência de Renda. Indagada sobre a existência de casos de abusos e outros atos infracionais na escola a PCP 04 ressalta que:

a gente convive com isso tudo, você tem que saber. Por exemplo, o aluno tá sofrendo abuso, você tem que saber como chegar nessa família. Porque existe o abuso sexual, mas existe vários outros abusos menores que existem por aí (...) Ontem eu recebi um vídeo, não sei porque, quem filmou, de uma mãe batendo em um filho aluno nosso aqui. (...) Eu tenho um aluna que foi para um abrigo, por exemplo, ela saiu desse abrigo e assim enquanto nós não fomos na casa da menina para levar ela para a escola ela não voltou. Com todas as redes externas, CRAS, Conselho Tutelar. Quem que chegou para trazer a menina de volta foi a escola. (...) Eles [órgãos externos] podem até chegar, mas que faz o caminho de volta é a escola. (PCP 04)

Percebe-se que a PCP 04 consegue fazer leituras em relação às violações de direitos vivenciadas pelos alunos, inclusive demonstrando conhecimento em relação a tipos de violências que são mais veladas socialmente. Percebe-se um distanciamento da escola em relação aos órgãos que deveriam intervir em casos de violência doméstica, abuso sexual e outras violações de direito tal como explicitado pela PCP 04. Além do distanciamento da rede de apoio, percebe-se também uma descrença em relação a estes órgãos e uma valorização e responsabilização da instituição escolar, pois de acordo a PCP, estes órgãos “podem até chegar, mas quem faz o caminho de volta é a escola.” Aparentemente, a escola já assimilou como sua atribuição todas as intervenções nestes casos, inclusive desempenhando o papel de outros órgãos.

Em relação ao diálogo com outros órgãos a PCP 05 pontua que tem uma boa parceria com o Família-escola responsável pelo acompanhamento da frequência escolar:

Tem sim uma parceria boa, tanto com o família escola que olha frequência, dificuldade de aprendizagem com o conselho tutelar também. Mas é muito pouco. (Coordenadora Geral)

A gente não tem quase problema com indisciplina. A gente não tem muito problema não! (PCP 05)

Na PBH há uma Diretoria de Políticas Intersetoriais (DPIN) que tem como função coordenar as ações intersetoriais da SMED com os órgãos que compõem o Sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente do qual faz parte os conselhos tutelares, promotoria e juízes da vara da infância, conselheiros de direitos da criança e do adolescente, CRAS, CREAS, polícia e delegacias especializadas dentre outros órgãos. A diretoria tem como atribuição articular e consolidar demandas intersetoriais apresentadas pelas escolas em relação aos programas e projetos que visam fortalecer a escola como um local importante na rede de proteção de crianças e adolescentes (BELO HORIZONTE, 2018).

A Diretoria de Políticas Intersetoriais é composta por duas gerências: a Gerência de Articulação Família-Escola e a Gerência de Clima escolar. A Gerência de Clima escolar tem a função de executar programas, projetos e ações de aprimoramento do clima escolar, por meio da promoção da cultura de paz, de mediação de conflitos e da prevenção e combate à violência escolar, além de fomentar ações que fortaleçam o pertencimento escolar mediante a integração da família e escola. A Gerência de Articulação Família-Escola tem como atribuição coordenar e promover o diálogo e a parceria entre a escola, a família e comunidade, sendo responsável por ações como coordenar a execução do Programa Saúde na Escola em articulação com a Secretaria Municipal de Saúde, o monitoramento e acompanhamento da frequência escolar de estudantes da RME-BH e de todos os estudantes beneficiários dos Programas de Transferência de Renda, com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes objetivando a aprendizagem com qualidade.

Percebe-se que, apesar de demonstrar um desconhecimento em relação a existência de uma Diretoria de Políticas Intersetoriais, a PCP 05 cita o Família-escola ligando-o ao acompanhamento da frequência uma das atribuições dessa diretoria. No entanto, afirma que não tem demanda para acionar outros órgãos, principalmente pelo fato da escola não apresentar um índice alto de indisciplina.

Quando questionado em relação a existência de casos de violência, negligência e em relação a rede de apoio o PCP 06 relata que:

A gente tem os casos de negligência, de abusos, abusos sexual inclusive. Só que a escola tem conseguido atender esses casos com de forma bem objetiva. A gente tem apoio do Conselho Tutelar, temos agora o apoio da guarda-municipal e ela fica todos os dias até as 16 horas. A gente tem tratado esses assuntos, as demandas que chegam para mim eu tento buscar ao máximo, entender o que está acontecendo construir um relatório, encaminhamento para a coordenação geral que vai sentar com a direção e repassar para as autoridades para os órgãos responsáveis. (PCP 06).

Percebe-se que na escola 06 há um fluxo de atendimento melhor elaborado. O PCP 06 afirma a ocorrência destes casos na escola, mas aponta um fluxo de acompanhamento bem delineado. É atribuição do PCP o entendimento do caso, a elaboração de um relatório escrito que deverá ser repassado para a coordenação geral responsável por acionar o órgão competente.

De acordo Ernica e Batista (2012), conforme já ressaltado, escolas com perfil discente mais heterogêneo, apesar de apresentarem problemas, estes revelam-se de uma forma mais diluída, sendo possível em função dessa característica, geri-los de forma mais eficiente.

Aparentemente, esse é o perfil da Escola 05, que segundo a PCP 05, apresenta baixíssimo índice de indisciplina e violação de direitos, não sendo necessária a intervenção de órgãos externos à escola com tanta frequência. Aparentemente, esse é o perfil também da Escola 06, que segundo o PCP 06, tem problemas com violações de direitos, mas afirma que a escola conta com apoio de outros órgãos, além de demonstrar o conhecimento de um fluxo de atendimento que se inicia com a ação do PCP até chegar a órgãos competentes, aparentemente trata-se de um fluxo mais sistematizado se comparado as outras instituições escolares.

Diferentemente deste perfil as escolas 01, 03 e 04 se localizam em territórios mais vulneráveis, afirmam a existência de um contexto de muita indisciplina e violações de direitos. Segundo Ernica e Batista (2012), as instituições escolares com esse perfil, muitas vezes não conseguem superar esses padrões do entorno, sendo difícil criar um ambiente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Aparentemente, este é o perfil das Escolas 01, 03 e 04 que apontam um volume muito grande de questões apresentadas pelos discentes, sendo a escola um dos únicos equipamentos públicos presentes no território. Estas escolas apontam um distanciamento de outros órgãos em relação a instituição escolar e o desconhecimento de um fluxo de atendimento dentro da própria RME-BH.

Sendo assim, conforme relata Oliveira (2006), há exigências para os docentes que vão além da sua formação, sendo obrigados a desempenhar função de assistente social, psicólogo e enfermeiro, dentre outras. A realização dessas funções são evidenciadas nas pontuações dos PCP, principalmente das instituições de baixo IDEB, que inclusive, fazem visita domiciliar, técnica de trabalho da Política de Assistência Social, além de lidar com situações de abusos, negligência familiar. A ausência de uma rede de proteção efetiva acaba deixando a escola com a responsabilização de intervenção diante desses casos. Dessa forma, a educação se torna a única política pública que convive diariamente com essas crianças, adolescentes e jovens, sendo que, em muitas casos, esses sujeitos permanecem mais tempo na escola do que com seus familiares.

### **3. 5) O impacto das avaliações externas sobre a atuação do PCP**

De acordo Gomes e Melo (2018) a partir da década de 1990, a gestão e avaliação ganharam relevância no cenário educacional tornando-se um eixo estruturante das políticas educacionais. Em um contexto de medidas de descentralização e de difusão da ideia de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, o controle do Estado por intermédio dos

testes de larga escala são difundidos. As instituições escolares e seus respectivos profissionais passam a ter maior responsabilidade pelos resultados obtidos. Nota-se que a descentralização que possibilitou uma maior participação dos sujeitos na organização e gestão escolar veio acompanhada de mecanismos de controle, sendo um deles a avaliação.

A instituição de avaliações internas e externas a nível nacional e até mesmo internacional, a premiação por produtividade, já instituída em alguns estados, responsabiliza a instituição e, conseqüentemente, o professor pelo sucesso e/ou fracasso escolar dos discentes, sem levar em consideração as especificidades de cada instituição de ensino. Paro (2016) aponta essa lógica como sendo bastante perversa. Nela os sujeitos são responsabilizados pela ineficiência da escola, sem levar em consideração o contexto maior em que esses resultados são produzidos.

De acordo Gomes e Melo (2018), embora prepondere o discurso de implementação de uma gestão democrática de ensino, na prática há criação de mecanismos que apresentam características de uma gestão gerencial, cujo objetivo, está focado na obtenção de resultados em detrimento de uma educação voltada para formação crítica, humana com foco no desenvolvimento integral dos educandos. Neste sentido, Fernandes (2017) apud Gomes e Melo (2018) chama atenção para a lógica mercantil que passa a prevalecer na educação, na qual o Estado assume novas formas de controle, atribuindo aos sujeitos escolares a responsabilidade pelos resultados alcançados mediante avaliações dos processos de aprendizagem. Neste sentido, Oliveira (2010) apud Gomes e Melo (2018) afirma que os exames externos, a busca constante pela mensuração do desempenho educacional dos alunos, a participação da família na gestão da escola trazem para os docentes o sentimento de estarem sob suspeita. Sendo assim, a flexibilidade apontada nas reformas põe os docentes em uma situação de ambivalência. Se por um lado a autonomia para organização do trabalho possibilita ao docente um maior controle sobre as suas atividades, por outro lado, a abertura à participação de outros sujeitos dotados do poder de cobrança, de exigência de prestação de contas do que é realizado no espaço escolar acarreta uma redução do poder e controle do trabalhado docente.

Gomes e Melo (2018) chama atenção também para a forma como tem sido utilizados os resultados dos exames que, normalmente, são divulgados amplamente gerando ranqueamento e comparações indevidas. Segundo as autoras, a utilização desse ranqueamento segue três movimentos: identificar as escolas de melhor desempenho, consideradas como exemplo a serem seguidos, divulgar os resultados dos testes, acreditando que as famílias irão pressionar aquelas escolas com baixo desempenho a se superarem e criar competição entre as

escolas que procurarão obter desempenho cada vez melhor. Portanto, faz-se necessário problematizar a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil e na América Latina, de modo a evitar que os resultados sejam transformados em rankings que incentivam a competição ameaçando reduzir a educação a um segmento de mercado, aumentando assim as desigualdades educacionais.

De acordo Gomes e melo (2018) desenvolver um olhar crítico em relação a este sistema de avaliação não significa desvalorizá-lo, inclusive, ressaltam a contribuição dada por estes resultados na sensibilização de gestores e professores em relação a qualidade de ensino que está sendo ofertada aos estudantes. Deve-se questionar, portanto, a ausência de leituras qualificadas dos resultados de modo a gerar retornos positivos para os estudantes, professores e gestores. Nesse sentido, Sousa (2013) aponta que avaliação deve considerar não só o rendimento escolar, mas o processo educativo em sua totalidade, considerando os impactos da desigualdade social nas práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem, a qualificação, os salários e a carreira dos professores, as condições físicas e equipamentos das instituições educativas, o tempo diário de permanência dos estudantes na instituição, a gestão democrática os projetos pedagógicos, o atendimento extra turno aos estudantes, o número de estudantes por professor na educação tem todos os níveis e modalidade.

A escola 1 está entre as escolas com menor IDEB da RME-BH, ao ser indagada se de alguma forma sentia-se cobrada pelos resultados da avaliação externa a PCP 01 pontua que:

Sim! Somos! É claro! As avaliações externas como você diz, você sabe delas dependem nosso IDEB [risos]. Já foram feitas N, N intervenções para que a gente pudesse estar participando dessas avaliações e que o nosso IDEB aumentasse. Nós somos cobrados (...) nós temos metas a cumprir. (PCP 1).

De acordo a PCP 01 há uma cobrança para que a escola participe do exame e melhore o seu índice do IDEB. Durante toda a entrevista, a PCP 1 relata uma relação positiva com os docentes, no entanto, afirma que há um desconforto quando tem que cobrar determinadas ações dos professores, como a aprovação de alunos que não desenvolveram as habilidades/capacidades para prosseguir para o ano seguinte, conforme ressalta abaixo:

Isso é uma coisa que causa um certo desconforto, não só para a gente enquanto coordenador, mas também devido a nossa cobrança junto aos professores, porque ao mesmo tempo que você dá uma certa autonomia, chega na hora da cobrança isso é complicado. Por que que isso é complicado? É, existem e com razão, porque para nos professores não é fácil aceitar determinadas metas. Você ter que por exemplo, determinado número de alunos retidos sendo que você sabe que é muito maior esse

número. E você ter que avalia-los de uma forma não convencional (risos) a gente pode dizer assim para que eles possam ser promovidos. Eu acho essa situação até mais complicada. Acho que agora está mais aceitável, os do 8º ano que eles estão no meio do ciclo e que mesmo eles não tenham alcançado os objetivos você tem que está promovendo. Aí chega do nono ano, aí eu estou te falando da minha situação (PCP 01).

Percebe-se que a PCP faz uma leitura que a autonomia dada ao docente é controlada pelas metas estipuladas. Aparentemente, há uma preocupação no sentido de manter um baixo número de retenções, pois segundo a PCP, tem-se o conhecimento da necessidade de reter um maior número de alunos, mas utiliza-se “formas não convencionais” de avaliação para possibilitar a promoção do aluno.

Diferentemente da Escola 01, na Escola 02 aparentemente não há uma cobrança direta em relação ao IDEB. Diferentemente dos outros PCP entrevistados, em nenhum momento a PCP 02 fez considerações em relação às avaliações externas. Ao ser indagada se sentia cobrada pelas avaliações externas, principalmente por apresentar o 3º melhor IDEB da RME-BH, a PCP 02 afirmou desconhecer a classificação adquirida pela escola e o próprio conceito de avaliação externa.

De acordo a PCP que atua juntamente com a PCP 03, o nível de aprendizagem dos alunos da escola é muito ruim. Há muitos alunos com defasagem que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo comum os discentes chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental ainda na fase da “garatuja”, no nível de alfabetização pré-silábico. A PCP afirma que o nível de conhecimento escolar dos pais das crianças é mais baixo que o nível apresentado pelas próprias crianças.

A PCP 03 ao ser indagada em relação às avaliações externas, inicia sua fala relatando que lamenta muito pelo resultado da escola. Afirma que, nos últimos anos, a escola sempre teve entre os 20 piores índices e vem caindo cada vez mais. Aponta como um dos fatores o início de atendimento de alunos de uma área de ocupação próxima a escola. Relata sentir uma “dor no coração” quando são cobrados por melhores resultados nas avaliações externas pois, “tiram leite de pedra” e fazem o melhor possível dentro das possibilidades da escola.

Na Escola 04, aparentemente, há uma busca pela melhoria do IDEB, inclusive a divisão das turmas foi realizada com este foco conforme relatado pela PCP 04:

Então aqui na escola, nós de manhã somos 05 coordenadores. A coordenadora geral que é da rede inteira, tem uma coordenadora que lida com os 5º anos, uma coordenadora, aliás um coordenador que fica com o 6º, uma coordenadora do 7º e eu estou na coordenação do 8º e 9º ano. Nos dividimos aqui para lidar com o pedagógico porque em função dos IDEB que foram baixos para a gente ter uma,

uma... um trabalho localizado com aqueles anos. E também para lidar com a disciplina que nós estávamos em uma organização que não tinha um trabalho firme com a disciplina. Então a primeira coisa que a gestão pediu para 2018: Vamos melhorar a disciplina no 1º turno (PCP 04).

A PCP 04 aponta que antes considerava as avaliações externas “como um peso”, mas hoje acredita que a avaliação é uma necessidade. Destaca ainda que tem feito provões mensurando os resultados dos alunos “treinando-os para o IDEB”. Afirma acreditar que nos próximos dois anos haverá uma melhora conforme relatado abaixo:

Olha, eu já passei dessa. Eu estava na direção quando começou, né? 2005, 2007 por aí. Na época eu já sentia um peso. Depois eu entendi que era importante, sabe? Eu não me sinto cobrada não! Sinceramente eu acho que tem que ter mesmo, os alunos tem que ter essa avaliação com respeito, tem que levar a sério. Esse ano a gente está fazendo um trabalho, está tendo um provão. A gente fez um diagnóstica no início do ano. Em cima desse resultado, a gente já teve um resultado melhor no primeiro provão. Vai ter uma agora semana que vem, onde a gente premia os melhores alunos e ali a gente está treinando para o IDEB, creio eu. (...) Eu creio que daqui a dois anos teremos uma melhora. (PCP 04).

Na escola 05, aparentemente, os bons índices adquiridos nas avaliações impactam o cotidiano escolar. De acordo a PCP 05 há cobranças principalmente da direção para manutenção dos bons resultados da escola, no entanto, ressalta que esta cobrança é acompanhada do apoio da direção. Aponta o aumento do IDEB da escola em função da disponibilidade das pessoas para “fazer a escola” conforme ressaltado abaixo:

A nossa cobrança, a cobrança da direção é a gente se realmente ser cada vez melhor. A direção ela cobra, mas ela apoia. Ela dá todo apoio que o professor precisar, né? [Direciona a pergunta à coordenadora geral] Se você quiser falar alguma coisa pode falar também (PCP 05).

[A coordenadora geral relata que está muito entretida com o que está fazendo].

Tanto é que o nosso IDEB aumentou (...) Por que que foi que aumentou? Justamente porque tem muitas pessoas disponíveis para fazer a escola. O que a direção pede para fazer, a coordenação faz e a direção apoia. (PCP 05).

De acordo o PCP 06, em função da escola 06 ser uma referência, há uma “cobrança maior, mais pesada”. Muitas demandas são postas à escola e normalmente chegam em cima da hora sendo dificultando a resolução em função do tempo escasso. De acordo o PCP 06, ele tem que “dar conta disso também”. Interessante que ele apresenta como se isso fosse uma função a mais devido à característica da escola conforme ressaltado abaixo:

(...) O único problema nosso mesmo é essa dificuldade de tempo que chega tudo muito em cima e a cobrança para o [cita a Escola 06] por ser uma escola referência é

uma cobrança maior, mais pesada. A gente tem que dar conta disso também (PCP 06)

Dos 06 PCP entrevistados, 05 afirmam que as avaliações externas impõem cobranças às escolas. Nas escolas 01, 03, e 04 os PCP relatam que há uma busca constante pela melhoria dos índices. Ressaltam as especificidades de seus territórios, dos alunos e da comunidade escolar. Todos os 3 PCP relatam as especificidades da localização territorial da escola, dos alunos que convivem diariamente com a violência, com o tráfico, e com muitas situações de violação de direito. Apontam as famílias como desinteressadas, pouco propositivas no contexto escolar dos filhos. Os PCP 05 e 06 afirmam que há cobrança e uma busca pela manutenção dos índices. A PCP 05 relata uma cobrança explícita da direção e o PCP 06 afirma que o grupo já assimilou que um bom resultado nas avaliações do IDEB é a consequência de um trabalho bem feito realizado pela instituição escolar.

De acordo Esteban (2008) as avaliações externas são arbitrárias, pois ao adotar parâmetros únicos produzem resultados desiguais fomentando uma leitura simplificada do fracasso escolar. Elas sustentam uma verdade sobre o conhecimento dos estudantes legitimando a classificação dos sujeitos e comprometendo a escola com o desempenho, a competitividade e a eficiência.

Esteban (2008) chama atenção para o risco de se traduzir o baixo desempenho apresentado por determinados grupos como ausência de conhecimentos como tal como pretendido pelo discurso dominante, pois o que se apresenta como fracasso escolar negligencia a presença de conhecimentos que precisam ser recuperados. Segundo a autora o fracasso de algumas instituições é fruto uma incapacidade social de produzir uma vivência escolar que favoreça uma parcela expressiva dos estudantes. Os resultados produzidos pelos exames tem exposto os estudantes como sujeitos destituídos de saber, em detrimento da geração de dados que possibilitem ações para a redução das desigualdades sociais, justificativa utilizada para a realização das avaliações externas. Nesse sentido, Esteban (2008) defende que

No lugar de traduzir o erro como falta ou ausência e o silêncio como incapacidade para o diálogo ou resistência, seria indispensável perguntar que saberes constituem as respostas erradas, que conhecimentos detêm os sujeitos sistematicamente postos nos lugares do não saber, o que aprendem os que não correspondem aos padrões de aprendizagem predefinidos, o que calam os que não são escutados. (ESTEBAN, 2008, p. 9)

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre esse processo de avaliação que produz fala e silêncio. O conhecimento da realidade escolar, sobretudo das instituições que concentram as

classes populares, normalmente constituída por sujeitos que vivenciam um contexto de vulnerabilidade requer conhecimento e compreensão além dos resultados produzidos pelas avaliações externas, uma vez que leituras simplistas não produzem informações que apresentem as demandas da sala de aula e conhecimentos sobre os processos, dinâmicas, interrogações, dificuldades, conflitos e possibilidades existentes no chão das escolas.

Interessante ponderar que não se trata de negar a avaliação escolar, mas de se resgatar os objetivos das avaliações no ambiente escolar. Questionar a forma como as instituições de ensino tem sido avaliadas, categorizadas não significa negar a necessidade de uma avaliação que seja formativa. Nesse sentido, Paro (2016) assim como Esteban (2008) discorda do controle essencialmente burocrático exercido pelos órgãos superiores dos sistemas de ensino e aponta a inutilidade desses instrumentos de avaliação na promoção da qualidade da educação escolar.

Dessa forma, Paro (2016) defende a necessidade de uma avaliação de resultados que possibilite informações constantes sobre o andamento do processo possibilitando a correção dos rumos da instituição. Nas escolas são comuns as avaliações que mensuram apenas o rendimento dos alunos, sendo as avaliações muitas vezes associadas a um processo punitivo, que culpa o aluno pelo fracasso do ensino, não sendo comum a avaliação do próprio processo de trabalho realizado pela escola.

Paro (2016) ressalta a relevância social da escola. Dessa forma, faz-se necessário afirmar seu compromisso com a qualidade dos serviços prestados. A percepção dessa qualidade consiste em perceber como tem sido a real apropriação do saber pelo educando, o que difere da simples mensuração da capacidade do alunos tirar notas ou responder provas e testes. Uma avaliação qualificada exige um processo permanente de reflexão que permeie todas as atividades e procedimentos no interior da escola, avaliando a qualidade o desempenho de todos os envolvidos, não apenas do aluno.

Entre os 6 PCP pesquisados há visões distintas em relação às avaliações externas. Cinco dos seis PCP afirmam que as avaliações externas geram impactos no processo de trabalho cotidiano. A PCP 02, que atua na escola com 3º maior IDEB da RME-BH afirmou que desconhecia o resultado da escola. A PCP 05, coordenadora da escola com 2º maior IDEB, relata que há uma cobrança por parte da direção para que o índice se mantenha, sendo uma direção que cobra, mas também dá suporte. Afirma que a diretora conhece todos os alunos com dificuldades de aprendizagem cobrando intervenções dos professores para proporcionar a melhoria da aprendizagem destes alunos. O PCP 06, coordenador da escola de 1º IDEB da RME-BH, afirma que o perfil da escola exige muito do profissional no sentido de

manter a qualidade do trabalho que a escola desenvolve. O PCP não aponta uma cobrança da direção, mas afirma que o grupo já assimilou que um bom trabalho vai, naturalmente, gerar um bom IDEB. Apesar de relatar que o resultado virá naturalmente, no dia da entrevista, os discentes estavam realizando testes de preparação para as avaliações externas. A PCP 01 afirma que a busca pela melhora do IDEB é cotidiana, impactando na sua relação com os docentes, uma vez que a mesma tem que cobrar dos professores algumas questões que, de certa forma, geram impactos na autonomia docente. A PCP 03 também afirma que sente-se cobrada em relação a melhoria dos índices. Afirma que as avaliações são um peso para os profissionais, uma vez que fazem o que está ao alcance na tentativa de realizar um bom trabalho, nem sempre sendo bem sucedido. A PCP 04 afirma que já considerou as avaliações externas um peso, mas agora julga-as necessárias e tem feito o possível para melhorar os índices. Interessante que todas as 03 últimas PCP afirmam que um ponto positivo para se manterem como PCP é o fato da direção não realizar cobranças, mas deixa-las à vontade para realizar suas atribuições.

Diante das críticas negativas atribuídas a esse sistema de avaliação proposto pelas políticas educacionais, é importante resgatar o objetivo das avaliações no ambiente escolar, reforçando a sua importância para o desenvolvimento de uma boa gestão escolar. Questionar a forma como as instituições de ensino têm sido avaliadas, categorizadas não significa negar a necessidade de uma avaliação que seja formativa. Nesse sentido, Paro (2016) defende a necessidade de discutir padrões mínimos de qualidade para a escola pública, de modo que a avaliação de resultados possibilite informações constantes sobre o andamento do processo para corrigir os rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas e superar os fracassos.

A existência de mecanismos de avaliação que permitam observar em que medida os objetivos propostos para a instituição administrada estão sendo alcançados é imprescindível para uma boa gestão escolar. Dessa forma, a avaliação deve ser um processo permanente que avalie a escola em conjunto, perpassando todas as atividades e procedimentos no interior da escola, envolvendo portanto, não apenas os discentes, mas o corpo docente, gestão escolar, pais e demais funcionários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito provável que não eu não consiga expressar, neste espaço, quão rico foi o processo de construção deste trabalho. A identidade profissional, construída ao longo de anos como coordenadora pedagógica ciente da necessidade de reflexão sobre a prática, atritava com a necessidade de “distanciamento” do meu objeto de pesquisa. Talvez este tenha sido o exercício mais difícil durante a realização desta pesquisa. “Quem está falando agora: a coordenadora pedagógica ou a pesquisadora?” foi o questionamento que insistiu em acompanhar-me até os momentos finais da dissertação. Achar um equilíbrio, de modo que, a experiência profissional contribuísse com a pesquisa e a pesquisa contribua com reflexões sobre a prática foi um processo de des(construção) rico e bastante complexo.

As mudanças ocorridas com as reformas educacionais na década de 1990, amparadas pelo princípio constitucional da gestão democrática, repercutiram nas formas de gestão e organização do trabalho escolar. Estas mudanças caracterizaram-se pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, concessão de maior autonomia aos estabelecimentos escolares, indo ao encontro de anseios de movimentos sociais que, tradicionalmente, lutavam por participação na vida política, se opondo a estrutura rígida, burocrática e centralizadora da organização e gestão educacional.

Dessa forma, o Estado vem se desobrigado de suas atribuições, principalmente no que tange aos gastos públicos, reduzindo sua intervenção na provisão e administração dos serviços educativos, em um momento de ampliação do acesso à escola pública. Esta descentralização que possibilitou o acesso dos sujeitos escolares na organização e gestão escolar, ocorreu paralelamente a um maior controle das políticas em nível central com definição de padrões de aprendizagem e criação de um sistema nacional de avaliação de desempenho das escolas e dos sistemas educacionais. Evidencia-se que, a autonomia dada às escolas, contrasta com os mecanismos de controle implementados pelo Estado por intermédio de avaliações, que impõem maior responsabilização à instituição escolar, em uma lógica bastante perversa, na qual os sujeitos são responsabilizados pela ineficiência da escola, sem considerar o contexto maior em que esses resultados são produzidos. Os resultados produzidos por estas avaliações têm se transformado em um ranking das escolas públicas, o que tem sido objeto de amplas discussões. A educação pública carece de uma avaliação qualificada, sendo presente e bastante recorrente apenas a avaliação que objetiva mensurar o rendimento escolar dos alunos, sendo comumente aplicada como um mecanismo de punição, que culpa o aluno pelo fracasso

do ensino, sem considerar a possibilidade de um trabalho escolar que também pode ser realizado de forma ineficiente.

Diante das críticas negativas atribuídas a este sistema de avaliação proposto pelas políticas educacionais, é importante resgatar o objetivo das avaliações no ambiente escolar, reforçando a sua importância para o desenvolvimento de uma boa gestão escolar. Questionar a forma como as instituições de ensino têm sido avaliadas, categorizadas não significa negar a necessidade de uma avaliação que seja formativa. Nesse sentido, faz-se necessidade discutir padrões mínimos de qualidade para a escola pública, de modo que a avaliação de resultados possibilite informações constantes sobre o andamento do processo para corrigir os rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas e superar os fracassos.

A existência de mecanismos de avaliação que permitam observar em que medida os objetivos propostos para a instituição administrada estão sendo alcançados é imprescindível para a realização de uma boa gestão escolar. Dessa forma, a avaliação deve ser um processo permanente que avalie a escola em conjunto, perpassando todas as atividades e procedimentos no interior da escola, envolvendo portanto, não apenas os discentes, mas o corpo docente, gestão escolar, pais e demais funcionários.

A utilização dos 3 IDEB mais altos e dos 3 mais baixos como critério de seleção das escolas a serem pesquisadas evidenciou as diferentes realidades em que estes resultados são produzidos, reforçando a necessidade de problematizar uma Política Nacional de Avaliação que, muitas vezes, transforma resultados de avaliação em rankings, incentivando a competição, ameaçando a redução da educação a uma lógica de quase-mercado. Os PCP que atuam nas escolas de altos IDEB apontam a existência de uma grande procura das famílias por estas escolas consideradas “boas” atraindo alunos, inclusive, de outros municípios.

Estas mudanças na organização e gestão escolar geraram muitos impactos nas escolas e, conseqüentemente, na atuação do PCP, seja sua atuação numa escola com alto IDEB, seja numa instituição com baixo IDEB. A função de PCP surge para contrapor a dicotomia existente entre o pensar e o fazer, diferentemente, do tempo em que a coordenação pedagógica era um cargo, ocupado por especialistas, via concurso público. Dessa forma, todos os PCP entrevistados são docentes licenciados em diversas áreas. A ideia de um PCP que fosse eleito democraticamente pelos seus pares, aparentemente, foi se desconstruindo ao longo dos anos, pois todos os PCP foram indicados, a maioria pela direção, fato que é naturalizado por todos os PCP. No entanto, percebe-se que, diferentemente da relação hierárquica indicada anteriormente entre os especialistas e os professores, todos os PCP demonstram clareza do seu

papel de suporte ao desenvolvimento do trabalho realizado pelo docente, sem considera-se superior.

Considerando que a coordenação pedagógica é uma função que deveria ser exercida de forma coletiva pelo diretor da escola, pelo vice diretor e pelo PCP, percebe que nas escolas com maiores IDEB há um maior envolvimento da direção e vice direção com as atividades a serem desempenhadas pela equipe de coordenação pedagógica. Apesar da função de PCP ter sido criada tendo como um de seus objetivos a eliminação da fragmentação do trabalho docente, nota-se que, cada instituição tem se organizado de uma forma, atribuindo ao PCP diferentes funções e denominações tais como: PCP que atua com o pedagógico, o PCP de turno, responsável pelo turno e o PCP disciplinar, responsável pelo controle da (in)disciplina.

Uma das funções atribuídas ao coordenador pedagógico é a formação continuada docente, um avanço para a formação docente. No entanto, para que a escola torne-se um locus privilegiado para o desenvolvimento profissional docente de modo a construir coletivamente seus saberes e práticas, a garantia de condições adequadas para a realização do trabalho é imprescindível. Percebe-se que a formação continuada é vista pelos PCP como ações de formações isoladas de caráter eventual tais como: palestras, formações esporádicas, cursos de pós-graduação e formações externas ofertadas pelas SMED, em detrimento da compreensão da escola como espaço coletivo de saberes e práticas, na qual os encontros coletivos sejam vivenciados como um rico momento de formação docente.

Apesar do avanço no sentido de pensar o espaço escolar como um locus de produção do conhecimento, em um contexto de descentralização no qual é trazido cada vez mais exigências para a escola, é necessário ressaltar a formação docente, não apenas como uma responsabilidade individual, seja do PCP ou do próprio docente, mas como uma política de formação necessária para o aprimoramento do saber docente.

Percebe-se que os PCP que atuam nas escolas com baixos IDEB têm uma visão bastante negativa em relação aos alunos e às suas famílias. Estas escolas localizam-se em territórios com altos índices de vulnerabilidade, as famílias são caracterizadas como ausentes, problemáticas, incapazes de impor limites aos filhos e descompromissadas, pois se quer comparecem às reuniões propostas pela escola, sendo findado o interesse das famílias com a inserção do aluno na escola. Diferentemente desta visão, os PCP que atuam em duas escolas com alto IDEB, afirmam a existência de uma grande identificação dos alunos com a escola, apresentando-os como interessados e disciplinados. Nas três escolas com alto índice de IDEB, os PCP afirmam que há uma grande procura por vagas, inclusive, de famílias de outros municípios. Os três PCP apontam que estrategicamente, as famílias costumam arrumar

comprovações de endereços de residências próximas à escola com o objetivo de conseguir a inserção dos filhos nestas escolas. Aparentemente, essa procura por “escolas boas” não ocorre somente com as famílias dos discentes, mas também com os docentes, como um quase mercado, caracterizado pela concorrência entre as famílias por matrículas em estabelecimentos que atendam melhor suas expectativas educacionais e pela concorrência entre as escolas pelos alunos que melhor atendam às suas exigências atitudinais e acadêmicas.

Por outro lado, as escolas de baixos IDEB, localizadas em áreas de maiores vulnerabilidades, tendem a estar em posição de desvantagem. A visão negativa em relação aos discentes e às suas famílias impactam na relação construídas com esses sujeitos. A visão depreciativa dos profissionais em relação à comunidade escolar, muitas vezes, gera uma postura de paternalismo ou de imposição pura e simples dos profissionais para com os pais, expressando, de certa forma, que estas pessoas precisam ser tuteladas pois, em função de sua condição sócio econômica e cultural, faltam-lhes algo para serem considerados cidadãos por inteiro, levando esses sujeitos a se sentirem diminuídos, afastando-os da escola e impossibilitando uma participação efetiva.

Dessa forma, conclui-se que, para a efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática, a permissão formal não é suficiente. Essa participação não se dá de forma espontânea, trata-se de um processo histórico de construção coletiva, sendo necessário, portanto, a provisão de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas de participação dentro da escola. A gestão democrática da escola pública é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia no chão das escolas. O discurso da necessidade de participação na escola não é suficiente, faz-se necessário verificar em que condições essa participação pode se tornar realidade, atentando-se sempre para o fato de que a democracia não necessita de concessões, e é construída na prática escolar cotidiana, onde os determinantes do autoritarismo precisam ser enfrentados.

Em vista dos argumentos apresentados, ressalta-se a participação de educadores, alunos, funcionários e pais é inerente ao exercício de uma gestão verdadeiramente democrática. A criação de oportunidades para a participação e discussão dos problemas concretos vividos na escola, a busca coletiva por saídas para enfrentar os obstáculos presentes no processo ensino de ensino e de aprendizagem, a mobilização dos sujeitos na busca de uma participação efetiva, são atribuições do PCP que, desde a sua criação, tem forte relação com a gestão democrática da escola, com a articulação do trabalho coletivo e fortalecimento das relações democráticas dentro da escola. A pesquisa evidenciou a necessidade de possibilitar ao PCP condições minimamente adequadas para desenvolver estas atribuições, pois, o

cotidiano do PCP é marcado pela ausência de tempo e espaço destinado às discussões coletivas, pelo excesso de funções atribuídas e ausência de compreensão do que realmente é função do PCP, pela ausência de compreensão da necessidade de tornar o espaço escolar em um lócus privilegiado de formação docente, fatores que dificultam a realização das atividades que realmente são atribuições do PCP.

Uma compreensão ainda melhor sobre a atuação do PCP, no contexto da gestão democrática, carece de produção de conhecimento tendo como foco outros sujeitos que compõem a instituição escolar, e especialmente os alunos, sujeitos aos quais se destina todo processo educativo. O número de pesquisas que discorrem sobre a coordenação usando outros olhares é bastante reduzido. A relação entre os alunos e os PCP pedagógico, disciplinar ou de turno, nas escolas de baixo IDEB, era um misto de amor, cuidado e violência simbólica que exige uma melhor compreensão. Faz-se necessário também uma melhor compreensão em relação a disputa das famílias por escolas públicas que, não podem ser caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escola de boa qualidade. Sendo necessário questionar como ocorre a escolha dos professores aos serem lotados em uma ou outra escola, como é feito a seleção dos alunos nas escolas de alto IDEB, uma vez que, é apontado pelos PCP que atuam nas 3 escolas de alto IDEB, uma grande procura das famílias pela inserção dos filhos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. Formação inicial In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MAINARDES, Jefferson. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ARAÚJO, Smara Carla Lopes Guerra de. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

ASSMANN, Selvino José; NUNES, Nei Antônio. A escola e as práticas de poder disciplinar. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n.33, p. 135 – 153, jan/jul.2000.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. In: 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2015. Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2015. <Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3706.pdf>> Acesso em 14 de Agosto de 2017.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 26, n. 92, 2005, p. 725-751.

BAZZO, Vera Lúcia. Política nacional de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. Altera a Portaria nº 317, de 22 de novembro de 2014 que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. Portaria nº 0181/2015, de 23 de junho de 2015.

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

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Portaria n. 182, de 30 de junho de 2016.*

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas Municipais e de Unidades*

*Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Portaria n. 281/2017, de 08 de novembro de 2017.*

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Dispõe sobre a implantação do Projeto de Correção de Fluxo “Entrelaçando”, para estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.* Portaria nº 030/2013, de 08 de Março de 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. Políticas intersetoriais. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/pol%C3%ADticas-intersetoriais>. Acesso em 09 de janeiro de 2018.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social. Belo Horizonte: PBH, 2007.132 p.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências.* Portaria n. 08, de 03 de dezembro de 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 1190, de 04 de abr. de 1939. Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia .DECRETO Nº 1190, DE 04 DE ABRIL DE 1939. Rio de Janeiro, abr. 2007. Legislação Federal.

BRASIL. Decreto n. 6094, de 24 de abr. de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Brasília, p. 1-3, abr. 2007. Legislação Federal.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996.

BRUEL, Ana Lorena. Distribuição de oportunidades educacionais: políticas para a escolha da escola em redes municipais de ensino. *Jornal de Políticas Educacionais.* v.10, n.19. Janeiro–Junho de 2016 p. 11–23.

CARNEIRO, Carla Brozo Ladeira; VEIGA, Laura da. O conceito de inclusão, dimensão e indicadores. *Revista Pensar BH: política social.* Belo Horizonte: [SMPS], n. 10, p. 10-17, jun. 2004. Edição Especial.

DAMASCENO, Cidel A. F; PESSOA, Claudinéia F. O; BEZERRA, Maria Elisete; VIEIRA Marta Cesário. Reflexões sobre a função do Coordenador pedagógico. In: BELOTTO, Aneridis A. Monteiro; RIVERO, Cléia Maria da Luz; GONSALVES, Elisa Pereira. *Interfaces da Gestão Escolar.* 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. 1ª ed. São Pulo: cortez, 2014. V. 2000. 173p.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

ESTEBAN, Maria Tereza. Exames nacionais e subalternização das classes populares. In: 31ª Reunião científica da ANPED, 2008, Caxambu. Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-4207-int.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2018.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque. A prática da supervisão educacional no município de Brasília (AC), repensada sobre a luz da filosofia: avanços e recuos. In: 30ª Reunião científica da ANPED, 2007, Caxambu. Anais. Caxambu, 2007. <Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3238--Res.pdf> >. Acesso em 14 de Agosto de 2017.

FELDFEBER, Myriam. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. In: FELDFEBER, M y OLIVEIRA, D. A. *Políticas Novedades Educativas Argentina y México*, 2006.

FERNANDES, Maria José da Silva. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERNANDES, Maria José da Silva. *Problematizando o trabalho do coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulistas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. 114 p.

FERREIRA, E.B. Plano de desenvolvimento da educação - PDE. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRO

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. – 26 ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: 28ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2005, Caxambu. Anais. Caxambu, 2005. < Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/praxis-pedagogica-como-instrumento-de-transformacao-da-pratica-docente>>. Acesso em 14 de Agosto de 2017.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos de Educação e nos Planos Plurianuais federais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, p. 131-147, set. 2017.

GESTRADO. *Trabalho docente na educação Básica no Brasil*. Disponível em: <[http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/RelatorioFinal\\_Gestrado\\_TrabalhoDocente2016.pdf](http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/RelatorioFinal_Gestrado_TrabalhoDocente2016.pdf)>. Acesso em: 07 de Agosto de 2016

GOMES, Suzana dos Santos; MELO; Savana Diziz Gomes. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199/1216, outubro/dez. 2018

GOROSTIAGA, José Maria. Descentralização educativa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A passagem de professor a professor coordenador: A dimensão afetiva em foco. In: 31ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2008, Caxambu. *Anais... Caxambu*, 2008. < Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-4737-int.pdf>>. Acesso em: 14 de Agosto de 2017.

JEDLICKI, Leonora Reyes; YANCOVIC, Mauricio Pino. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LeVASSEUR, L. Divisão técnica do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 13, 2007

LIMA, Lucínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LIMA, Natália Valares. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LUCK. Heloísa. A escola como sistema e a divisão do trabalho. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 1, p. 3-14, Dec. 1981. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n1/n1a02.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. Representações do professores sobre o aluno. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MEIRELES, Hely Lopes, *Direito Administrativo Brasileiro*, 21ª ed., São Paulo: Malheiros, 2008.

MELO, Lúcia de Fatima. Democracia participativa na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLLICA, Andreia Jamil Paiva; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. In: 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2015. Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2015. < Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf>>. Acesso em 14 de Agosto de 2017.

NETO, Antônio Cabral. Descentralização administrativa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. Família (Relação família-escola). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NUNES, Cecília Maria Fernandes. Tempo de trabalho extra- classe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. ASSUNÇÃO, Ada Àvila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Àvila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito á educação. *Educ. Soc*, Campinas, v. 36, nº. 132, p 625-646, jun – set., 2015 625.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez/2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? In: 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2015. Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2015. < Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>>. Acesso em: 14 de Agosto de 2017.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM profissional

PUIGRÓS, Adriana. Avatares y resignificaciones del derecho a la educación em América Latina. In: Docência. No. 40. Santiago de Chile: Colégio de Professores, mayo, 2010.

QUIRINO, Raquel. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. Rev. Docência Ens. Sup., v. 5, n. 2, p. 31-55, out. 2015.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

SAMARO, Sarita. Visita domiciliar: teoria e prática. 1ª ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

SANTOS, Maria Rosimary Sores. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SAVIANI, Dermeval. O plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

SILVA, Maria José da. A Fragilidade da Profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais Paulistas. In: 28ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2005, Caxambu. Anais...Caxambu, 2005. < Disponível em: [www.anped.org.br/biblioteca/item/fragilidade-da-profissionalidade-docente-o-caso-do-professor-coordenador-pedagogico](http://www.anped.org.br/biblioteca/item/fragilidade-da-profissionalidade-docente-o-caso-do-professor-coordenador-pedagogico)>. Acesso em 14 Agosto de 2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil. História e Identidade. Campinas SP: 1999.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Direção escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOUZA, Aparecida Neri de. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Diretor escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação colaborativa e com controle social. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 65-75, jan./junho. 2013

TARDIF, Maurice. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. GESTRADO. Banco de dados: Trabalho docente na Educação Básica no Brasil. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG: 2010. Disponível em:

[https://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio\\_Gestrado\\_TDEBBII.pdf](https://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio_Gestrado_TDEBBII.pdf). Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

VASCONCELLOS, Celson dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 15ª ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2006.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOARES, Kelma Jaqueline. Educação e pobreza. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade do Estado de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE MINAS GERAIS 

Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu Mestrado em Educação

### Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto	A atuação do professor coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
Pesquisadora responsável	Maria Aparecida Rodrigues da Rocha RG:
Contato	Email: <a href="mailto:mariaparecida2004@yahoo.com.br">mariaparecida2004@yahoo.com.br</a> Endereço: _____ telefone: _____
Orientadora da pesquisa	Profª Drª Vera Lúcia Nogueira
Instituição	Universidade do Estado de Minas Gerais
Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG	Telefone: (31)3916-8621/(31)3916-0471 E-mail: <a href="mailto:cep.reitoria@uemg.br">cep.reitoria@uemg.br</a>

Prezado (a) coordenador (a) \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A atuação do professor Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa tem como objetivo investigar a atuação do professor como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semiestruturada, com gravação de áudio, para posterior transcrição. Compõe a pesquisa também a observação da prática, que se dará de acordo com a sua disponibilidade.

Toda pesquisa, independentemente de sua natureza, implica em riscos. Sendo assim, a metodologia adotada pode gerar: cansaço ou aborrecimento ao responder à entrevista; desconforto, constrangimento em função da gravação de áudio; aspectos desagradáveis de sua vivência pessoal/profissional podem ser evocados. Embora todas as providências para garantir o sigilo sejam tomadas, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, que pode ocorrer de forma involuntária e não intencional (por exemplo, perda ou roubo de documentos, computadores, pen drive), cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta, desistir de participar e/ou retirar seu consentimento sem ter que apresentar qualquer justificativa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador e com a instituição que você trabalha. Caso surjam perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, estas poderão ser renegociadas com a pesquisadora.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa. Os resultados poderão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos, sem revelar seu nome, da instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Asseguro que os usos das informações oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos e suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória.

O (a) participante da pesquisa não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será de enriquecer o conhecimento científico para a área da educação. Acreditamos que, dessa forma, estaremos também contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e investigação acerca de sua prática pedagógica. Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa, e caso sejam solicitadas, darei todas as informações desejadas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar, agora ou a qualquer momento, as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Você também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Duas vias devidamente numeradas deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de observando os preceitos éticos da proteção aos participantes da pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Assim, eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
 telefone \_\_\_\_\_ email \_\_\_\_\_ acredito ter sido  
 suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *A atuação do professor coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: intenções, tensões e contradições*. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

Declaro, estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e estou de acordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Assinatura do (a) voluntário (a)

---

## APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

**Universidade do Estado de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós Graduação em Educação**

**UNIVERSIDADE**  
**DO ESTADO DE MINAS GERAIS** 

Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* Mestrado em Educação

Prezado (a) diretor (a) da Escola Municipal \_\_\_\_\_,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “A atuação do professor coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: intenções, tensões, contradições”, a qual envolve análise de documentos, aplicação de questionário e entrevista com um coordenador pedagógico da referida instituição.

Esse estudo é essencial para pensarmos em um processo formativo que ofereça subsídios aos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) na sua atuação e desenvolvimento de uma prática que contribua para a melhoria do processo de ensino aprendizagem para os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar.

A entrevista semiestruturada será aplicada pessoalmente ao (a) coordenador (a) pedagógico (a). As questões foram organizadas de forma a retratar a realidade vivida e trabalhada por esses profissionais. Somente participará da pesquisa o coordenador que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Maria Aparecida Rodrigues da Rocha  
 Pesquisadora

Declaro para os devidos fins que a pesquisadora está autorizada a realizar a referida pesquisa nesta instituição.

---

Diretor  
 Carimbo da instituição

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Universidade do Estado de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós Graduação em Educação**



Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* Mestrado em Educação

### **Bloco 1: Perfil sócio profissional**

- 1.1- Dados pessoais;
- 1.2- Tempo na escola;
- 1.3- Formação;
- 1.4- Tempo na docência;
- 1.5- Forma de ingresso na função

### **Bloco 2: A função de PCP**

- 2.1 Tempo na coordenação;
- 2.2 - Etapas que atua;
- 2.3 - Turnos de trabalho;
- 2.4 - Carga horária semanal;
- 2.5 - Divisão do trabalho do PCP na escola;

### **Bloco 3: O trabalho na escola**

- 3.1- Funções que desempenha;
- 3.2 - Trabalho na escola x diretrizes institucionais
- 3.3 - Desafios e demandas;
- 3.4 - Relação com as avaliações externas e indicadores,

### **Bloco 4: Relação com a comunidade escolar**

- 4.1 - Relação com os docentes;
- 4.2 - Relação com a gestão;
- 4.3 - Relação com os alunos;
- 4.4 - Relação com a inclusão;
- 4.5 - Relação com as famílias;
- 4.6 - Relação com a rede de proteção social

**APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PCP 01****Entrevista PCP 01**

**Pesquisadora:** Seu nome já anotei aqui. Qual sua idade?

**PCP 1:** Até hoje que o mês que vem já muda (Risos). Então pode colocar 55. Hoje ainda é 54 mais falta menos de um mês.

**Pesquisadora:** Estado civil

**PCP 1:** Casada.

**Pesquisadora:** É graduada em?

**PCP 1:** história e tenho pós em cultura afro brasileira.

**Pesquisadora:** Tempo de atuação na escola?

**PCP 1:** Hum! Ano que vem já faz 20 anos e só nesta escola.

**Pesquisadora:** E como coordenadora você está a quanto tempo?

**PCP 1:** Eu tive uma experiência como coordenadora em 2014 por seis meses e em 2015 durante todo o ano e agora novamente.

**Pesquisadora:** E como você ingressou nessa função?

**PCP 1:** (silêncio) É... Eu acredito, a primeira vez foi que nós não tínhamos aqui, é... Nós não tínhamos professor que pudesse está assumindo, nè? Risos. Mas 2014 e 2015 foi no turno da tarde, nós já tínhamos um coordenador de manhã. Digamos assim que foi por aclamação, nè? Mas, como eu defendo uma linha bastante democrática eu coloquei assim junto á direção: Eu até posso aceitar desde que ninguém do turno da tarde realmente queira essa função e que aceite, né o meu trabalho como coordenadora. Aí, todo mundo aceitou. Foi por aclamação. (Risos). E depois em 2015, mudou a gestão e eu também fui convidada para participar, é... Aí, você pode me perguntar assim: mas por que você não ficou durante todo o período da gestão. Foi um ano muito complicado, né? A gestão nova. Foi um ano bastante complicado em função de muitas greves, nè?

**Pesquisadora:** Então você ficou de 2015 até?

**PCP 1:** Só 2015. Só 2015. Mas, como teve uma greve um tanto extensa, e eu participo porque sem luta a gente não tem mesmo nada, independente da função de coordenação que é uma função de confiança, digamos assim, da gestão. Mas nossa categoria está acima, mas aqui, graças a Deus os gestores em todos os períodos respeitaram muito isso. Então a gente pode, digamos assim, seguir as nossas convicções.

**Pesquisadora:** Isso é muito importante né?

**PCP 1:** Isso é muito importante. E é isso que agrada tanto a gente trabalhar aqui sabe? Um grupo muito bacana todas as gestões que passaram por aqui respeitaram muito os nossos direitos

**Pesquisadora:** Quais ciclos/anos você coordena? Como é a organização aqui? percebi que tem alguma diferenças.

**PCP 1:** Eu posso dizer que em 2014 e 2015 eram muito mais turmas, e 2º e 3º ciclo e ainda algumas turmas de EJA. É...

**Pesquisadora:** EJA noturno ou diurno?

**PCP 1:** EJA Juvenil. Agora, esse ano houve uma redução drástica de turmas, né? Infelizmente. Por uma série de motivos. Inclusive devido a atuação do Estado, né? Eles estão atuando tanto no fundamental quanto no médio. Que seria apenas no médio, que eles teriam obrigatoriedade, mas aí eles pegam também alunos do fundamental.

**Pesquisadora:** Então tem uma escola aqui nas proximidades que tem pegado os alunos?

Coord. 1: Para os pais principalmente aqui das redondezas. E, há uma certa lógica nisso, porque? é preferível você deixar o seu filho desde o fundamental não se preocupar com o médio porque dali ele já vai para o médio do que você matricular numa escola que vai até o fundamental e depois tira e vai manda para outra escola né? É uma questão de fluxo mesmo. Então os pais tem preferência por uma escola que o menino já vai ficar ali e ele esquece da vida, digamos assim, tanto o fundamental quanto o médio.

**Entrevista interrompida solicitando a ajuda da coordenação para resolver uma situação pela 2ª vez. A primeira interrupção da conversa não havia iniciado a entrevista. A coordenadora foi procurada para resolver a situação disciplinar anteriormente solicitada por outra pessoa.**

**Profissional que entrou na sala: Só um minutinho (inaudível) É porque tem duas alunas na sala dos professores fazendo atividade. ... mandou te chamar para auxiliar ela.**

**PCP 1:** Nossa senhora! É fulana, né?

**Pesquisadora:** Você quer ir lá resolver? Fique à vontade, tá?

**PCP 1:** Não!

**PCP 1** se dirigindo a profissional que solicitou sua intervenção. Sabe o que é? Fulana pediu para duas alunas descerem para fazer atividade aqui, só que eu estou atendendo essa moça aqui agora, que ela está fazendo uma pesquisa sobre o nosso trabalho. Aí eu falei assim, procura fulana que lá tem lugar para elas fazerem porque agora não tem jeito.

**Profissional que entrou na sala: Entendi, porque eu já estou lá na quadra. Mas, elas já estão fazendo**

**PCP 1:** Entendeu tudo errado!

Profissional: entendi agora.

**PCP 1:** Risos. É só isso! É Ah Desculpas!

**Pesquisadora:** Imagina. Sei como é.

**Pesquisadora:** Então você coordena hoje, como é essa divisão hoje você coordena quantos turmas, tem é separado coordenador disciplinar, pedagógico, como que é.

**PCP 1:** Oh na nossa escola não tem como eu te explicar se não falar do funcionamento do todo. A nossa escola desde 2015, ela foi dividida tipo assim, os anos finais 8º e 9º funciona de manhã. Esse ano nós estamos tendo a EJA de manhã. E a tarde funciona o segundo ciclo e o terceiro ciclo. O 2º tem o sexto ano, o último ano do 2º ciclo, o 6º e os 7º anos a EJA Juvenil. E agora, mais uma inovação, desde o início do ano, nós temos também a educação infantil, sabe? Que atualmente me parece que tem três ou quatro turmas. Eu falo assim me parece porque acaba a gente não se envolvendo com o outros porque tem uma coordenação própria e quem é responsável no caso é a coordenação geral. Então eu fico muito voltado para o turno da manhã.

**Pesquisadora:** Que são quais séries?

**PCP 1:** os oitavos e nonos anos e o entrelaçando também, que é um projeto da prefeitura, mas a faixa etária dos meninos é mais ou menos a mesma. Então são pré e adolescentes. Essa divisão a princípio, foi feita justamente porque justamente para os meninos que são maiores não ter... É complicado eles conviverem junto com os menores. Sabe? Por uma série de questões, uma série de questões. Então foi dividido e deu certo assim. Sabe? Ai a nossa escola funciona, no caso, são (três), são dois coordenadores por turno: o pedagógico e o de turno e o você vê esse disciplinar a tarde também e agora a coordenação geral.

**Pesquisadora.** Entendi

**PCP 1:** Então nós somos cinco coordenadores.

**Pesquisadora.** Você já atuou como docente? Você já falou, ne? Já tem muito tempo de docência.

**PCP 1:** Sim, sim.

**Pesquisadora:** Qual sua carga horária semanal, trabalha em outra escola ou só mesmo nesse turno?

**PCP 1:** Você sabe que não tem como (Risos). Trabalhei lá na escola x...). A escola x é assim totalmente diferente.

**Pesquisadora:** Diferente por que atende crianças especiais?

**PCP 1:** Não só crianças, todas as faixas etárias.

**Pesquisadora:** Ah. São todas as faixas etárias

**PCP 1** Todas as faixas etárias. É Aliás, digamos assim, a escola x é uma das duas que tem educação especial na rede toda.

**Pesquisadora:** Você acha que tem perfil para desempenhar essa função de coordenação?

**PCP 1:** Acredito que sim! Pelo menos, esse ano eu também fui indicada, né? Também. E todo mundo de novo por aclamação achou que poderia exercer, a gente faz o possível.

**Pesquisadora:** Então a direção indica e o grupo respalda?

**PCP 1:** Agora, se tivesse outro candidato teria feito uma eleição.

**Pesquisadora:** Então efetivamente, quais atividades você desempenha como coordenador pedagógico?

**PCP 1:** Na verdade, praticamente tudo né? É. Esse ano, para ser um pouco sincera eu estou achando até um pouco mais light por ter a coordenação geral. Aí o que que acontece a função de coordenador geral é unificar os projetos. Isso facilita muito a vida da gente. Se você for pensar em cada turno projetos específicos, que tem também, mas aí a coordenação geral fica com os projetos, digamos assim, relevantes para a escola como um todo, e a gente que é do turno a gente fica com o cotidiano, o que que seria isso? Você coordena todo a parte do pedagógico dos professores, a questão dos planejamentos, né? Os Conselhos de Classe a parte pedagógica com os meninos mesmo, com a direção propondo também projetos, e dependendo da sua atuação com alunos e professores a gente tá sempre propondo ações para melhorar não só o pedagógico, mas o clima escolar de uma forma geral. Então assim, a gente atua praticamente em tudo. E no caso de disciplina, Ah você diz assim “Então você é pedagógico, não! Acaba se atuando também, porque o disciplinar está ligado ao pedagógico que por sua vez está ligado a um contexto. É você sabe?

**Pesquisadora:** Você conhece as diretrizes da RME-BH? Você já me falou um pouco, mas (risos) (Antes de iniciar a entrevista a coordenadora havia dito que enquanto a lista de atribuições esperadas para um diretor, descrita na diretrizes era pequena, as de coordenador pedagógico era imensa). Como é sua relação com elas, você baseia suas ações? O que você pensa sobre as atribuições que estão lá escritas?

**PCP 1:** Assim, na verdade, conhecer eu conheço. Lógico! A gente se pauta, mas não que dizer que a gente segue ao pé da letra. Ah tem que fazer assim, assim. Porque assim, eu acho que em todas as funções você mantendo uma referência ética, você vai bem em tudo. E aqui principalmente, a gente precisa manter essa conduta, sabe? É, como que eu posso te dizer? Eu enquanto educadora, enquanto professora, enquanto coordenadora me pauto pelos mesmos princípios. Então, no caso, a questão ética, é muito importante. A sua responsabilidade enquanto educador, o que que não é a educação se não exemplo. Então a partir do momento que você cumpre com suas funções da melhor maneira possível, você pode exigir dos outros isso. E sendo a coordenação uma função de liderança, não tem como você não ser, você apresentando esses princípios e cumprindo com eles você não tem problemas nenhum.

**Pesquisadora:** Então quais os desafios que você encontra para desenvolver as atribuições do coordenador pedagógico que estão descritas lá nas diretrizes? Você já me falou um pouco antes de iniciarmos a entrevista dos desafios existentes em uma escola que se encontra dentro de uma comunidade. Quais são esses desafios que vocês enfrentam?

**PCP 1:** Eu acho que o principal deles é a flexibilidade. Você tem que ter muita flexibilidade quando você lida com os pais, com os próprios alunos, são situações assim, não sei se você conhece, mas são realidades muito duras, muito cruéis até, de todas as formas. Como eu posso te dizer? De abusos mesmo, sabe? Esses alunos, eu posso dizer não só como coordenadora pedagógica, mas como professora já esses vários anos. A vida deles é muito complicada.

**Pesquisadora:** Existe algum outro apoio pra vocês? Porque uma coisa é o papel da educação e outra é a função de outros atores. Existe um apoio, algum órgão que assessora vocês? Como que o coordenador lida com esses casos de abusos com essas questões mesmos que convivemos todos os dias?

**PCP 1:** Olha, é um negócio complicado. Quem que pode nos auxiliar nessa hora? Principalmente o Conselho Tutelar, geralmente quando acontece algum caso a gente encaminha para o Conselho, tem alguns que a gente tem de lidar com a própria polícia mesmo, não em como fugir disso. E, tem também o colegiado que é importante também em determinados casos. Enfim, existe uma rede de proteção e quando são casos muitos complicados mesmo, a gente tem contato com a gerência da regional a partir daí eles vão desenvolver outras ações em determinados casos. Então assim, é uma gama, uma rede mesmo.

**Pesquisadora:** Que tipo de demanda os alunos, os professores, diretores, comunidade traz para você?

**PCP 1:** Risos. Todas. Com relação a comunidade é, como eu poderia te dizer? É um contexto tão amplo, é um contexto tão complicado que as vezes você não tem o que fazer. Ne? O máximo que a gente faz, que em alguns casos é complicado para nós, por que as vezes você tem que denunciar. Essa denúncia parte para outras formas que vão te exigir uma determinada responsabilidade dependendo dos atores envolvidos nisso a sua integridade física é comprometida. Sabe? É muito complicado. Aqui os nossos gestores, sempre tentam nos dá formações que nos permitem lidar com esse tipo de problema. Então nós já tivemos muitas formação com relação ao clima escolar, a mediação de conflitos, inclusive não se se você viu saiu até uma reportagem sobre isso um dia no MGTV, sobre mediação de conflitos.

**Pesquisadora:** Não cheguei a ver.

**PCP 1:** com um projeto que nós tivemos aqui. E que nos permite tanto professor quanto coordenador ter essa flexibilidade de lidar com determinados conflitos, aqueles que a gente pode resolver a partir da mediação. Isso é muito importante. Então nossas formações é pautada principalmente para como lidar com a comunidade que isso é importante. Mas, mesmo assim nunca deixa de ter um ou outro imprevisto.

**Pesquisadora:** Então você consegue atender essa demanda que a comunidade traz?

**PCP 1:** a gente tenta né? Aqueles que nos chegam sim. É, nós fazemos também junto aos alunos, nós coordenadores, eu e a outra coordenadora, por exemplo. Essas coisas mais básicas de escola, por exemplo, bullying que é uma coisa que realmente preocupante. Então a gente conversa muito com os meninos sabe? Olha não pode! A gente tenta fazer projetos que lidam com o tema de forma acessível de forma que eles possam compreender o que é certo e errado. Enfim, a gente vai tentando. Eu não vou te dizer que é 100 % não porque é uma prática, aqui principalmente, é cultural, principalmente por causa do contexto aí de fora.

**Pesquisadora:** Quais bairros você atende, você sabe falar assim mais precisamente?

**PCP 1:** Olha são duas comunidades principalmente, que é aqui a Ventosa que digamos assim, é parede e meia com a gente. Depois a gente pode até subir para você conhecer a escola, aqui nós temos uma área enorme. São mais de 20 mil metros a escola. Então essa comunidade começa nos nossos muros aqui. E a comunidade dos Morros das Pedras. E o Morro das Pedras é composto de uma série de vilas e tudo mais que eu nem saberia relacionar para você. São várias. Mas basicamente, é essa minha comunidade.

**Pesquisadora:** E os professores o que eles te demanda? Eles estão com eles na sala, e você já esteve também nesse lugar? O que eles demandam da coordenação? Como eles lidam com isso? O que eles tem feito?

**PCP 1** Olha, nós temos aqui um grupo maravilhoso.

**Pesquisadora:** De professores?

**PCP 1:** De professores. Então, todas as nossas formações são voltadas para a mediação e tudo. Eles fazem o possível para esta resolvendo os problemas dentro de sala. Mas as principais demandas, é justamente sobre estes temas, o bullying, essa questão comportamental dos meninos, questões de gênero também é muito complicado. Sabe? É uma comunidade que não lida bem, não lida bem com a questão de gênero. Eles são muitos cruéis. Adolescente já é cruel e ainda se aparece alguma questão diferente nesse sentido, é muito mais complicado. Eles não lidam bem, por exemplo, não genericamente. Eles não lidam bem por exemplo, nós temos vários alunos de inclusão, né? Eles também não são muitos tolerantes.

**Pesquisadora:** Os alunos de inclusão não são tolerantes, ou as pessoas não são tolerantes com os alunos de inclusão?

**PCP 1:** Os outros alunos não são tolerantes. É relativo, por exemplo, quando ao aluno é de inclusão, mas não interagem muito com eles. Eles são até muito solidários com ele, mas nós temos alunos aqui, que eles tem só uma certo grau de deficiência, mas que eles interagem e que são ao mesmo tempo muito agressivos. Eles também são um tanto complicado. Eles não conseguem entender, que aquele colega tem uma deficiência. Sabe? Isso complica um pouco a vida da gente. Geralmente os professores ficam um pouco atordoado com isso, porque atrapalha o andamento da aula. Aí a gente desce, conversa, explica. E é um exercício cotidiano, é diário essa intervenção.

**Pesquisadora:** Eu já perguntei se você considera de coordenação essas demandas que são trazidas, mas eu já vi que tem uma especificidade aqui que é a divisão desses coordenadores em pedagógicos e disciplinar. Então, de certa forma, você fica mais com a parte pedagógica, com os docentes. Essa questão hoje da formação docente. Você já me falou um pouco, mas eu gostaria de entender um pouco mais. Você acha que é possível o coordenador gerir a formação docente? Como acontece essas formações? Você como coordenadora tem alguma ação junto ao

**PCP 1:** A formação docente aqui é uma preocupação de todos os gestores. Eu posso dizer que na nossa escola é até cultural. A gente tenta fazer algumas intervenções, né? Principalmente nesse sentido da intolerância dos alunos, essas questões que sempre aparecem de gênero, e o bullying e tudo. Geralmente a gente lida com isso, nós temos algumas reuniões que são em grupos, porque nos foi tirada uma coisa muito preciosa que era a reunião pedagógica que era o espaço que nós tínhamos. O espaço que nós temos hoje em dia, nós temos que contratar oficinairos e tudo. Então, há um custo, aí e que complica um pouco as coisas. A gente tenta manter isso pelo menos uma vez por mês. É aí que a gente resolve as nossas demandas, porque geralmente no dia a dia é quase que impossível. Hoje você está presenciando uma situação aqui estranha. Eu estou achando estranho. (Risos). Graças a Deus!

**Pesquisadora.** Eu também digo graças a Deus!

**PCP 1:** Até eu estou estranhando. Então, seja bem vinda!

**Pesquisadora:** Eu estou me sentindo muito bem vinda! (Risos). Então em relação ao tempo coletivo você já colocou um pouco. Essas reuniões mensais são suficientes para se pensar a formação continuada de professores? Você falou que consegue garantir reuniões mensais, porque foi retirado o tempo de reuniões pedagógicas

**PCP 1:** Deixa eu ver se eu entendi bem? Você está falando da intervenção da coordenação junto aos docentes, né?

**Pesquisadora:** Isso! Da formação continuada docente.

**PCP 1:** É, e não as formações que a gente tem e.., no caso a nossa intervenção, né?

**Pesquisadora:** É

**PCP 1:** Tanto eu, quanto a coordenação geral que é assim, uma pessoa muito esclarecida e muito aberta a todo tipo de formação e informação. A gente sempre tenta intervir, mas geralmente, pelo menos esse ano, está acontecendo dessas intervenções a gente está propondo. Geralmente o grupo aceita bem, não temos muitas dificuldades com isso não. Talvez por isso, não sei, uma coisa que nós temos nos questionados se eles também não deveriam de alguma forma dá um feed back e de alguma forma está propondo, né? ações. Esporadicamente acontece, e a gente tenta seguir, incentivar, motivar os professores para estar nos proporcionando projetos diferentes. Mas, aqui nós temos muitas coisas bacanas que vem dos professores. Sabe? Atualmente, nós estamos com um projeto que veio da coordenadora que era professora (inaudível) que é uma moeda nossa. Os meninos estão assim, motivadíssimos com isso, sabe? Essa moeda eles, chama EMOC, eles vão conseguindo através da é ... do cotidiano deles em sala de aula, só se tira boas notas você vai ganhando e temos uma lojinha e que essa lojinha funciona com doações principalmente, os meninos ficam loucos, você precisa de ver.

**Pesquisadora:** Imagino! Risos

**PCP 1:** É basicamente isso. Não sei se respondi sua pergunta;

**Pesquisadora:** Sim, respondeu.

**Pesquisadora:** Em relação a questão dos alunos, da dificuldade de aprendizagem, como que a escola tem lidado, como é sua atuação junto a esses alunos? Dá para atuar, não dá?

**PCP 1:** Nos temos vários projetos. Estamos com vários projetos sempre tentamos intervenções, digamos assim, até com professores especializados, alfabetizadores porque é uma demanda grande ne? Como nós já estamos, no meu caso, eu lido com 8º e 9º anos nós já estamos no final do ciclo, ne? Tirando os alunos de inclusão, que são um caso à parte, existem muitos meninos com muita dificuldade as vezes até mesmo é... analfabetos.

**Pesquisadora:** isso no final do ciclo?

**PCP 1:** isso. Existe algumas intervenções no contra turno, tem o pessoal da Integrada, tem o pessoal do novo Mais Educação, essa menina que veio aqui agora mesmo ela é da matemática, ela faz intervenção com os meninos através de jogos matemáticos, nós temos intervenção na área de português que são as áreas ne? Que mais solicitam esse tipo de auxílio. Tem outro rapaz também que é muito bacana. A gente tenta lida também através de outras fontes, musica, a biblioteca, cinema, vários outros projetos que a gente ligar uma coisa com a outra, mas é muito difícil porque o aluno já vem com uma defasagem extrema.

**Pesquisadora:** E em relação esses resultados dessas avaliações externas quando mensuram esse rendimento escolar dos alunos, isso afeta seu trabalho? A escola se prende a isso? Como que você pensa essas avaliações que vem de fora? Você é cobrada por essas avaliações?

**PCP 1:** Sim! Somos! É claro! As avaliações externas como você diz, você sabe delas dependem nosso IDEB (risos). Já foram feitas N, N intervenções para que a gente pudesse estar participando dessas avaliações e que o nosso IDEB aumentasse. Nós somos cobrados, você sabe disso, nós temos o que quase que, como é que fala mesmo gente? É, nós temos..., não é tarefa.

**Pesquisadora:** metas?

**PCP 1:** Metas, isso! Metas a cumprir. Isso é uma coisa que causa um certo desconforto, não só para a gente enquanto coordenador, mas também devido a nossa cobrança junto aos professores, porque ao mesmo tempo que você dá uma certa autonomia, chega na hora da cobrança isso é complicado. Por que que isso é complicado? É, existem e com razão, porque para nos professores não é fácil aceitar determinadas metas. Você ter que por exemplo, determinado número de alunos retidos sendo que você sabe que é muito maior esse número. E você ter que avalia-los de uma forma não convencional (risos) a gente pode dizer assim para que eles possam ser promovidos. Eu acho essa situação até mais complicada. Acho que agora está mais aceitável, os do 8º ano que eles estão no meio do ciclo e que mesmo eles não tenham alcançado os objetivos você tem que está promovendo. Aí chega do nono ano, aí eu estou te falando da minha situação.

**Pesquisadora:** É nesses que eu tenho interesse mesmo!

**PCP 1:** Chega no nono ano esse aluno não desenvolve satisfatoriamente, mesmo com todas as intervenções aí é que chega o nó com os professores. E mesmo você estando ali durante o período né que ele tem de estar desenvolvendo, ne? A partir do 1º trimestre e tudo, mas é um negócio complicado.

**Pesquisadora:** Você falou de várias intervenções que a escola faz, mas você acha que efetivamente isso tudo que tem feito tem contribuído para essa melhoria?

**PCP 1:** Contribuí contribui, ne? Mas, eu não te digo que talvez satisfatoriamente porque não depende só da intervenção, não depende só do professor, não depende só do aluno. Por

exemplo, você dá oportunidade para um aluno que tem problemas psicológicos. Nós temos um programa junto a Universidade X que nos encaminhamos alunos, eles vem aqui faz a intervenção com o aluno e tudo, mas esse aluno não se vê em condições de voltar para escola devido a esses problemas. Aí chega lá no final do ano, por exemplo, eu bico assim “O que você acha desse aluno?” aí ouço provavelmente não terá condições. O problema a qual ele está passando é complicado. Talvez ele não volte. E aí? Eu tenho que reter esse menino.

**Pesquisadora:** Então como coordenadora pedagógica você tem relação direta com os alunos também né? Como é sua intervenção, você faz atendimentos com esses alunos? Como é essa relação do coordenador pedagógico com os alunos?

**PCP 1:** O meu ponto de vista, além lógico, da visão pedagógica que a gente tem. Eu vou muito pelo lado humano. Eu jamais chamo um aluno aqui para depreciá-lo. De forma alguma, muito pelo contrário. Como que eu posso dizer? Devido ao contexto externo, esses meninos já são muito judiados. Se você entra de uma forma muita incisiva e muito autoritária você não vai conseguir nada. Eu acho que eu tenho conseguido algumas mínimas vitórias, com alguns até complicado, mas quando você parte para o lado humano. Esse lado humano as vezes, é simplesmente numa conversa você mostrar as possibilidades dele. Porque tem muitos alunos que eles são inteligentes demais até. Eles são tão inteligentes que eles se tornam líderes negativos. Então, se você consegue que ele enxergue, digamos as potencialidades que ele tem, que ele poder reverter isso para o lado positivo, isso altera a atitude dele é uma vitória. A gente tenta fazer esse tipo de intervenção, e também porque as vezes a família não consegue porque dentro de todo um panorama que é de violência, que é de abuso. Entende?

**Pesquisadora:** Sim

**PCP 1:** Às vezes, os pais ou responsáveis, nem sempre são os pais. Grande parte dos pais desses alunos estão em penitenciárias, inclusive mães, então eles são cuidados pelos avós, pelos tios que não tem por eles o mesmo zelo que talvez tivesse os pais. E temos pais também com a capacidade intelectual não muito ... né? (Risos) Às vezes analfabetos também, com uma outra cultura que as vezes também vem de abusos. Sabe? Então se você conversa e mostra um outro ponto de vista, as vezes você consegue mudar. Eu acredito.

**Pesquisadora:** Mas, isso é muito no individual, ne?

**PCP 1:** Muito no individual, Muito no individual.

**Pesquisadora:** Não dá para pensar na totalidade né?

**PCP 1:** Não, existe os casos específicos. As vezes também você não consegue alcançar. Eu tenho casos aqui que já foram várias conversas com a direção, com a coordenação geral e que a gente não conseguiu ainda.

**Pesquisadora:** Mas, então essa rede de proteção deveria entrar nesses casos. O que você pensa sobre isso, porque você esta me dizendo de questões que são tão além da escola, ne? Esses outros autores, mais próximos? Você citou o Conselho Tutelar, tem outros órgãos?

**PCP 1:** Nos temos aqui a Escola Aberta? Temos uma professora que ela tem um Projeto que se chama Protagonismo juvenil, e nessa gestão também, nos coordenadores, principalmente. Nós tentamos, desenvolver essa questão do protagonismo. Sabe? A gente nem sempre busca envolver a família em situações muito corriqueiras, a gente tenta resolver com o própria aluno. Dele se responsabilizar pela suas atitudes. É ... Então nós temos a ação de professores, igual essa professora que nós temos de laudo, que ela é muito atuante, que ela está desenvolvendo um projeto de protagonismo, de empreendedorismo. Ela tem um grupo de alunos. Ela trabalha com esses meninos. Mostra para ele possibilidades diferentes, que a escola também trabalha, mas como ela é mais atuante a questão do abuso e tudo mais. Nos também fizemos intervenções em relação a isso, esse mês nós estamos trabalhando isso.

**Pesquisadora:** Você já falou de diversas situações que a coordenação tem de lidar. Na sua formação acadêmica você foi preparada para isso? Essa formação te deu essa base para sua atuação como coordenadora hoje? Onde você foi buscar informação para lidar com essas questões?

**PCP 1:** Eu vou falar o que eu penso. Os professores de forma geral eles não tem formação para lidar numa escola de periferia. Não tem. Tantos que eles tiveram, nem um, nem dois, mas muitos casos que eles exoneram. Quando chega aqui e lida com realidade, porque todos nós sonhamos lá na faculdade com o aluno ideal que esteja afim de ter aula, que goste de estudar, que estude em casa. Ai chega aqui, você encontra um aluno é (risos) “é o que tem pra hoje” é muito complicado. É muito complicado! Eu, Eu particularmente, não tive, se bem que eu já tenho bastante tempo de formada, mas mesmo assim quando eu cheguei em sala de aula eu tive um choque porque é. Não foi na faculdade que eu aprendi matéria de flexibilidade, não tem como. É o dia a dia é a prática

**Pesquisadora:** E para a coordenação então?

**PCP 1:** Não! Não! A prefeitura nos fornece várias formações, com relação a isso. Pelo menos as que eu fui são coisas muito teóricas. Na pratica você acaba nem realizando aquilo tudo. Tem nem como. É, mas aí você tem que usar todos os seus recursos, inteligência, flexibilidade, paciência, solidariedade, humanidade. Você tem que usar todos os seus recursos. É um exercício diário de recursos pessoais.

**Pesquisadora:** Então, teoricamente, não se forma uma coordenador nas universidades para lidar com todas essas questões?

**PCP 1:** Só para lidar com o aluno ideal (risos)

**Pesquisadora:** A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Como ele foi construído? Está ativo? Ele faz sentido, não faz também?

**PCP 1:** Nós temos um PPP ele foi construído de forma muito democrática, foi discutido com a nossa comunidade escolar. Foi nos colocado o os objetivos da nossa missão, tudo mais, principalmente voltado para essa clientela que nós temos. A participação dos professores foi muito atuante. Se eu te disser que nós temos cumprido todas as metas, estou mentindo, mas a gente tenta, né? É a nossa referência se eu disser que nós cumprimos todas da melhor forma possível.

**Pesquisadora:** Você considera que a gestão da escola é construída coletivamente, discutindo questões, gerando participação, diálogo, autonomia?

**PCP 1:** Sim. Completamente!

**Pesquisadora:** os educandos e a comunidade em geral participaram do planejamento escolar?

**PCP 1:** Qual planejamento você fala? Do Planejamento de cada disciplina?

**Pesquisadora:** Do planejamento geral, do Projeto Político Pedagógico? Como que é a participação da comunidade dentro da escola, em todos os sentidos? Como que essa comunidade participa ou não participa também é uma possibilidade, ne?

**PCP 1:** Olha, É... Essa é difícil em? [risos]. Essa é difícil! Como que eu posso te dizer? A comunidade participa na medida do possível. É.. As solicitações que a gente faz, as convocações por exemplo que são reuniões no início do ano, para apresentar calendário. É muito complicado.

**Pesquisadora:** A adesão é baixa?

**PCP 1:** é baixa.

**Pesquisadora:** Então não costumam vir de forma autônoma?

**PCP 1:** Você sabe por que? Eu vou te falar novamente, é o meu ponto de vista.

**Pesquisadora 1:** Não, mas é seu ponto de vista que eu quero saber.

**PCP 1:** Essa comunidade ela vê a escola como assim (risos). Ela vê a escola como um lugar seguro onde os meninos possam estar. Os pais, os responsáveis, meu ponto de vista. Eles não estão nem muito interessados no aprendizado, no ensino desses alunos. Tem um lugar bacana para eles ficarem? Sabe que ali eles vão ter atividades diferentes? Sabe que ali vão conviver com pessoas que estão protegendo e cuidando deles. Isso que é o mais importante. Tanto que o grande nó da greve que os pais se revoltam não pela criança pelo aluno está aprendendo ou deixando de aprender, é. O que ele está preocupada é onde ele vai estar e o bem estar dele. Se está alimentando, se está bem protegido.

**Pesquisadora:** Então essa cultura de gestão democrática que a legislação fala dessa construção coletiva. O que você pensa sobre isso?

**PCP 1:** É feito na medida do possível. Aqui principalmente. A gestão com os professores, com os funcionários. A gente tenta fazer isso. A gente tenta. Com os professores funciona perfeitamente. Agora, com relação ao externo, a comunidade. É o que eu estou te falando fica difícil porque eles não comparecem, digamos assim! Mas todas as vezes que é necessário qualquer coisa para a comunidade a escola está sempre aberta. Inclusive nos temos Escola aberta (risos). Aí sim, a comunidade vem em peso.

**Pesquisadora:** E vem para que tipo de atividades?

**PCP 1:** Todas! Esportes, capoeira, esse projeto de empreendedorismo, para tudo. Eles vem, desde que não tenha esse compromisso. Eles vem quando estão afim. Entendeu? Aí a escola realmente, Eu posso até te falar assim que é um dos poucos espaços que a comunidade tem.

**Pesquisadora:** A gente tá terminando. Foi muito bom conversar com você (Risos). Tem alguma coisa que eu não te perguntei e que você acha que é relevante em relação ao trabalho da coordenação pedagógica. Você tinha me dito um pouco antes de iniciarmos a entrevista sobre a questão da remuneração.

**PCP 1:** Posso desabafar?

**Pesquisadora:** Pode. (risos)

**PCP 1:** Eu acho assim, é um trabalho que a responsabilidade é enorme. Você responde na verdade por vários setores na escola. Nos coordenadoras, acima da gente são os diretores, é a gestão. Eu acho injusto a gente não ter nenhum tipo de compensação sim! Porque nós somos professores, nós somos professores! Mas, nós estamos em uma função que além do esforço um tempo que a gente nem tem. A mas “Porque você aceitou”? Tem um motivo, inclusive, por pensar que você pode contribuir. Tudo bem, não tem um remuneração a mais, tudo bem! Mas agora, nos tirar aquilo que nós temos eu acho injusto. Tirar aquilo que nós temos enquanto professores que o caso das nossas férias prêmio. Isso eu fiquei assim chateada. Eu sou professora, eu estou coordenadora, mas o meu tempo de magistério todinho de magistério, de regência foi aí. Por que que eu não faço jus as minhas férias gente? Por que eu estou em um cargo de coordenação? Uai! Deveria fazer muito mais. Então, se eu não tenho um direito que é meu enquanto professor, eu deveria ter sim uma compensação enquanto coordenação, por que não? Isso me deixou muito indignada. Você tem toda responsabilidade. Tudo bem! Magistério é uma... Eu fico meio chateada com isso.

**Entra a coordenadora de turno**

**PCP 1:** Vê se você concorda comigo. “Magistério é um sacerdócio, é uma missão”! Epa! Espera aí! É uma profissão! Enquanto profissão eu tenho direitos.

**Pesquisadora:** a própria denominação da função é professor coordenador pedagógico.

**PCP 1:** Não é! Olha só Você está (inaudível) muito mais que o próprio professor docente. Além de você não ter nada, ainda tira o que a gente tem? É um direito nosso! “A não só depois que você” Uai! Isso não é justo você acha?

**Outra coordenadora que havia entrado na sala:** Essa a história de amor a causa.

**PCP 1:** a gente até tem

**Outra coordenadora:** deputados, senadores também.

**PCP 1:** Inclusive alguns políticos disseram isso, né? Que professor é uma profissão de amor. O fulana eu estou até falando com ela que eu estive anos e anos exercendo regência e não tenho direito a férias prêmio porque sou coordenadora. Uai!! Que negócio é esse? Então nós deveríamos ter uma compensação.

**Outra coordenadora de turno:** E nós não temos direito a férias prêmio?

**PCP 1:** Por enquanto não! Eu fiz requerimento, mas eu não posso tirar porque eu estou coordenadora eu não tenho direito a elas. Só depois que eu deixar o cargo. [Risos]

## APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PCP 02

**Pesquisadora:** Eu vou iniciar a gravação e depois eu te dou os termos de autorização, tá? Primeiro saber seus dados pessoais: Idade, nome.

**PCP 02:** Tá. Meu nome é XXXXXXXXXXXX. Eu tenho 40 anos.

**Gravação interrompida pela outra coordenadora que divide a sala com a coordenadora pedagógica para falar sobre alguma autorização.**

**PCP 02:** Eu estou na rede desde o final de 2011. Eu tomei posse 26 de novembro de 2011. Aqui na XXXX (Refere-se a escola pesquisada) eu estou desde meados de 2015. Vim para cá em agosto de 2016.

**Pesquisadora:** Você já tinha experiência?

**PCP 02:** Na educação eu trabalho desde 2005. Eu comecei dando aula de Educação física.

**Entrevista novamente interrompida a coordenadora tinha que ensaiar os alunos para quadrilha. Havia esquecido do seu agendamento comigo**

**PCP 02:** Eu sou formada em Educação física. Sou bacharel e licenciada em Educação física pelo UNI-BH. Eu comecei na educação no ano de 2005, trabalhando com os anos iniciais na Escola Estadual XXXXXX. Lá eu fiquei até mais ou menos julho de 2013, porque eu já havia tomado posse aqui na prefeitura. Eu assumi a prefeitura e continuei trabalhando nas duas escolas. Porém na prefeitura eu sempre atuei no 3º ciclo. Eu comecei na escola XXXXXXXX na regional leste também ali no Bairro XXXX como professora de Educação física e tive 6 meses de experiência na coordenação de turno lá.

**Pesquisadora:** Como que você chegou a essa função de coordenação?

**PCP 02:** Foi indicação do grupo. Nós tínhamos já a coordenação pedagógica com essa divisão da parte da aprendizagem e da coordenação que organiza o turno. E aí o coordenador de turno não queria mais continuar e o grupo, a direção que na época lá era diretora indicada pois a escola estava sob intervenção. Eles perguntaram as pessoas se tinham interesse. As pessoas do grupo não demonstravam interesse, porém, acharam que eu teria um perfil para assumir esse cargo. Inicialmente, eu recusei. Não era meu interesse, mas acabei no... foi em 2015. Em 2015 eu iniciei o ano em 2015 por indicação do grupo.

**Pesquisadora:** Isso na XXXX (escola pesquisada) ou em outra escola?

**PCP 02:** Em outra escola. Aí, em Agosto de 2015 eu saí e vim. Do XXXXXXXXXX eu vim para a XXXXX (escola pesquisada). Aqui eu comecei como professora de educação física também. Eu atuava como professora e aí no início do ano, esse ano agora 2018, iniciou uma nova gestão. Teve eleição a nova gestão a XXXXXXXX foi convidada pela direção e ela me convidou para trabalhar auxiliando aqui na coordenação.

**Pesquisadora:** A eleição aqui foi tranquila? teve muitas chapas?

**PCP 02:** Foi tranquila. Teve uma chapa só. Eram duas chapas inicialmente. Informalmente eram duas que iam formar. A atual a que está na gestão e outra. Porém, a outra acabou desistindo então foi eleição de chapa única. É formada pela vice diretora da gestão anterior a

XXXX que hoje é diretora junto com a XXXXX que é uma professora de Educação Física da escola.

**Pesquisadora:** Quais as etapas que você atua?

**PCP 02:** A gente trabalha com todas as turmas aqui 6º, 7º, 8º e 9º que é o último ano do Ciclo segundo ciclo e os 03 anos do terceiro ciclo. Internamente eu e XXXXXXX combinamos assim: eu fico mais com... eu tento ficar mais e resolver as questões relacionadas ao 6º ano e ao 7º. Isso é muito mais uma organização nossa, para ver se assim.... A xxxxx (outra coordenadora de turno) tem um jeito melhor com os meninos mais velhos eu já tenho jeito melhor com os mais novos, mas a gente quer dizer que eu lido com o 6º e 7º e ela com o 8º e 9º. Ela assim, preferencialmente, o professor preferencialmente se o professor precisar da coordenação eu vou primeiro. Dependendo do caso eu vou primeiro, seu eu tô ocupada xxxxx (outra coordenadora) vai. A gente faz uns direcionamentos porque é muita turma. É bem pesado.

**Pesquisadora:** É muita turma e muita coisa, né?

**PCP 02:** São 11 turmas, mas a gente lida com todos os anos.

**Pesquisadora:** Tem uma separação rígida, não?

**PCP 02:** Rígida não!

**Pesquisadora:** Turno de trabalho você falou que tem dois? Você continua ou não? Você está com 1 só.

**Coordenadora:** Eu trabalho só no turno da manhã. Eu tenho só um BM. Só um turno. XXX Atua no turno da manhã e ela vem ela dá um apoio no turno da tarde é como se fosse uma extensão de carga horária. Aí ela atua na coordenação de turno também junto com a coordenadora da tarde.

**Pesquisadora:** Me fale um pouco da divisão de trabalho de vocês. Eu preciso saber como vocês dividem aqui? A geral, o pedagógico

**PCP 02:** A XXXX é a chamada coordenadora geral, ela trabalha nos dois turnos. E ela vai tratar mais das questões diretamente relacionadas à aprendizagem.

### **Interrupção**

**PCP 02:** A XXXX todas as questões relacionadas mesmo a pedagogia. A pedagogia não, não são pedagogos né? as questões pedagógicas de aprendizagem e.... organizar cronograma de do trimestre quando serão as provas. Olhar a questão dos planejamentos dos professores conversar com os familiares a respeito de empenho acadêmico dos alunos. Isso tudo é função da coordenadora geral. A coordenação de turno, no caso da manhã sou eu e a xxxx a tarde tem xxxx e a xxxx dá apoio. É mais resolver organização de turno, por exemplo, de o professor veio ou não se ausentou não se está com a licença medica ou não. Faltou professor tem a necessidade de colocar um professor em sala quem pode quem vai verificar essa questão da funcionalidade fazer funcionar o quadro de aulas é o coordenador de turno questão disciplinares alunos que desrespeitam, desacatam que não cumpre com seu papel seu dever de estudante é a coordenação de turno também. Encaminhamento para a sala, bater sinal, dar um apoio na hora do recreio para verificar. Esse ano a gente é mais presente no recreio. Ano passado na outra gestão os coordenadores não ficavam tanto no recreio.

**Pesquisadora:** Muita falta de professores, vocês ficam muito na sala ou não?

**PCP 02:** Normalmente, a coordenação não vai não porque existe aqui do meu conhecimento dessa minha vivência dentro de escola a teoricamente professor, na falta do professor vai o coordenador, na falta do coordenador vice diretor e diretor. Até o diretor pode entrar dentro de sala, porém na prática não acontece isso. Por causa da dinâmica da escola mesmo que já arrumou professores de apoio. Então muitas vezes aqui na Escola 02 esse ano nos estamos com um professor licenciado. Ele licenciou em meados não sei se foi em abril ou maio. O professor entrou de licença médica. Essa licença vai estender o ano inteiro. Não tem, não consegue um professor para substituí-lo então os alunos de 8º e 9º tem aula com ele atualmente estão ficado com horário livre. E aí nem sempre tem professor aí tem as particularidades em relação ao pegar o professor que está sem dar aula, né que tem horário para composição da escola é nem sempre consegue colocar ou não é o desejo assim da organização da coordenação colocar na sala de aula, porque sai dos critérios que foram criados. Quais critérios para professor substituir primeiro ele tem que dá aula para aquela turma.

**Entrevista interrompida em função da gritaria dos alunos lá fora. A entrevistada pede licença e vai dá broca nos alunos.**

**PCP 02:** E aí assim professor que tem maior quantidade de PE [Referia-se as projeto específicos] disponíveis por exemplo professores de matemática e português tem a carga horária completa. Então eles tem 15 aulas mais 05 extra classe. Tem professor que não tem essa jornada completa As 15 aulas. Então a gente pegou professor que tem mais horários que deveria dar aula e não dá aula e fica a disposição depois de acordo com o quadro de horário ... Então tem esses critérios. A coordenação faz essa organização.

**Pesquisadora:** Entendi. Você conhece as diretrizes, as atribuições pensadas pela coordenação, não faz sentido, é uma sobrevivência diária mesmo como é?

**PCP 02:** sinceramente a parte escrita teoria eu não sei. Desde que eu entrei na educação eu percebo assim que a gente entra existem documentos que são entregues para gente e fala é assim funciona desse jeito. O conhecimento que eu tenho é da prática e da vivência mesmo. Da prática como professora, ser uma coordenadora de turno e da vivência por estar aqui. Não tem assim, é isso! É isso! Não tem assim uma lista que fale as funções é isso, isso e isso. Mas, eu pelo menos eu nunca vi, mas eu sei que parece que existe.

**Pesquisadora:** Como se forma um coordenador? Você já falou um pouco que é na prática principalmente.

**PCP 02:** Durante o meu curso de graduação em momento algum a gente foi preparado pro trabalhar em coordenação e supervisão

**Pesquisadora:** Nem direção? [risos]

**PCP 02:** Durante o meu curso eu fui treinada para virar professora, mesmo assim a gente pega o conhecimento joga na lata no lixo e começa do zero. Não tem jeito. A teoria é tudo muito lindo quando a gente chega na pratica a gente não consegue aplicar a teoria da forma como a gente estuda.

**Pesquisadora:** Quais são seus principais desafios como coordenadora que você acha hoje para sua atuação.

**PCP 02:** Maior desafio? O maior desafio é realmente lidar com o volume de com a demanda que vem, com o próprio sistema público.

## Nova interrupção

**PCP 02:** Para mim o funcionalismo público ele dá muita brecha para muita coisa acontecer, infelizmente, eu vejo que nenhuma das três escolas que passei muito difícil você manter o quadro completo o ano inteiro, manter horário livres. Então, essa questão de professores que tiram licença, é direito tirar licença afastar-se por questões de doença ter um afastamento de acordo com a legislação as regras. Porém a dificuldade é arrumar alguém para substituir. Então, a gente tem que lidar com esses alunos que tem as questões familiares, que dentro de casa não cumprem regra, que chega aqui e acha que está em casa.

**Pesquisadora:** E como que é essa relação com a comunidade, demanda muito, dos pais como que é a participação?

**PCP 02:** desde quando eu entrei aqui o que eu ouço e percebo é que realmente a comunidade, as famílias aqui não são tão presentes. Pela origem dos alunos, aqui a gente recebe alunos dos vários pontos da cidade. Não só da regional leste, então a gente recebe alunos de vários outras. Aqui não é uma escola, por exemplo eu trabalhei na escola XXXXX a escola XXX atendia basicamente 03 bairros, o Caetano Furquim, Casa Branca e São Geraldo. Então era uma escola bem regionalizada mesmo, de uma comunidade local, aqui não! Aqui a gente tem aluno de tudo quanto é canto.

**Pesquisadora:** E como que esses alunos vem para a escola é escolar ou a prefeitura tem fornecido o transporte?

**PCP 02:** Aqui não tem o escolar da prefeitura. Então me parece que o escolar da prefeitura é só para região, pro bairro.

## A outra coordenadora que está presente no momento da entrevista entra no assunto...

**Coordenadora que está na sala:** Aqui acontece uma coisa assim.... quando a gente recebe aluno da escola XXXXXX, o que que acontece? O que acontece é que muitos desses alunos moram em Sabará. Mas, eles não querem estudar em Sabará. (Inaudível) arrumam comprovante de endereço ai como eles são encaminhados para a escola xxxxxx com o endereço que eles arrumam alguma coisa. Não sei o que que eles fazem.

**Pesquisadora:** Então de certa forma, a escola atrai esses alunos o que vocês acham, eu estou pensando que a mesma realidade é da escola XXXX (onde trabalho, localizada a poucos quilômetros de distância da escola onde está sendo feito a entrevista). A mesma realidade.

**Coordenadora que estava na sala:** É uma opção que eles fazem preferem investir pagar um escolar pessoas gostarem da Escola 1. Achar que é uma escola boa. Para o menino vir para essa escola do que as vezes deixar numa escola próxima do bairro dele.

**Pesquisadora:** A questão do IDEB como vocês percebem porque aqui é o terceiro IDEB da Rede. Vocês acham que isso tem influência?

**Coordenadora (outra que estava na sala)** acho que o pessoal vê o desenvolvimento do trabalho e isso acaba querendo ou não sendo divulgado. (Inaudível) Apesar que o nosso público vem da Escola XXXX, da XXXXX vários remanescentes (inaudível) mas aqueles que conseguem pagar o ônibus ou pagar um escolar eles vem.

**PCP 02:** Tanto é que esse ano nos perdemos muitos alunos por conta de transporte. Alunos que vieram estão pedindo transferência porque não tem condições de pagar um transporte escolar. Não tem condições de pagar dois ônibus, 1 ônibus, apesar das pessoas gostarem da XXX.

**Pesquisadora:** Será porque essas escolhas assim, você acha que por exemplo o IDEB como que é essa relação para vocês, pros pais e pra vocês enquanto docente tem uma cobrança para manutenção ou nem se discute essa manutenção. Como que é essa realização?

**PCP 02:** A escola é muito procurada pela localização, pela fama ela tem. Ela uma escola relativamente nova que tem quase 30 anos. Sempre foi uma escola muito conceituada. Isso prevalece e ela diferencia das escolas periféricas. Como ela não é de comunidade ela tem uma tendência principalmente em relação econômica a pegar pessoas que tem uma condição financeira melhor, apesar que tem muitos alunos aqui que não tem essa condição financeira tão boa.

**Coordenadora (que estava na sala)** Apesar de que a gente atende uma parte da comunidade, xxxx outra da comunidade XXX a gente acaba atendendo também (inaudível, hoje mesmo os pais que atendi era do Bairro XXX outra do Bairro XXX

**Pesquisadora:** É longe para vir né? Quando convocam reunião de pais, vem não vem pega o boletim? É uma comunidade que participa?

**Coordenadora de turno:** muito pouco, muito pouco

**PCP 02:** Não. Vem quase 50% de pegar o boletim dessa vez nesse ano.

**Pesquisadora:** Vem só pega o boletim, participa?

**PCP 02:** Esse ano nós estamos fazendo um trabalho mais efetivo. Esse ano isso é parte da Coordenação pedagógica geral que é a XXXXX. Então a XXXXX tem feito um trabalho aí de tentar resgatar as famílias, então por exemplo final de primeiro trimestre para a entrega de boletim ela fez mais. Ela deu mais de uma opção de horário para reunião. Então ela fez no turno da manhã e a uma noite para tentar atende a maior quantidade de famílias possível. Tem muita questão assim, como mora longe trabalha, aí fala não posso me ausentar do trabalho, ou se marca final de semana. Hoje em dia, muitas pessoas trabalham final de semana. Não querem vir, são alunos mais velhos. Meninos mais velhos geralmente quando são alunos mais velhos a família já não é tão presente. Aqui a gente teve uma presença grande dos meninos do 6º ano que ainda são familiares que ainda estão muitos apegados ao filhos ainda preocupam muito. Mas já deu uma melhorada, ano passado para esse ano assim. Parece que deu uma melhora nessa presença.

**Pesquisadora:** Graças as intervenções que tem sido feitas pela escola?

**PCP 02:** É muito bilhete, é usar esse ano começou a utilizar a estratégia do whatsapp. Você marca pelo whatsapp que foi divulgada para todos os alunos, para todas as atividades para tentar melhorar essa relação família escola. Não substitui, mas é uma forma assim. Você dá o bilhete para o aluno, o aluno nem sempre enxerga. Aí tem o whatsapp e o telegram ao whatsapp dos pais dos alunos. Que são dois aplicativos hoje que são utilizados como meio de comunicação. O telegram você só fala o Whatsapp você pode responder.

**Pesquisadora:** Essa ideia na minha escola não tem ainda não.

**PCP 02:** o telegrama é um canal de informação de comunicação. O whatsapp já é um canal de conversa. Você pode falar e responder. O telegram não você só ler e você não responde. Então tudo é lançado no telegram e no whatsapp e isso tem ajudado, os pais tem visto isto como algo positivo.

**Pesquisadora:** sim

**PCP 02:** Às vezes é uma linha telefônica só, não consegue falar.

**A Coordenadora de turno mostra no telefone como os recados são enviados.**

**Pesquisadora:** Nossa, que bacana!

**PCP 02:** todos os recados que são mandados. Todos os bilhetes que são mandados pelos meninos ficam gravados como enviados.

**Pesquisadora:** Gente, que bacana vou dá essa ideia lá na minha escola. Que ótimo!

**PCP 02:** Essa é uma ideia para que os comunicados cheguem às famílias. É muito comum não chegarem aos pais.

**Pesquisadora:** Principalmente quando vai ficando maior né?

**Coordenadora de turno:** Você falou, né? O telegram não responde

**PCP 02:** O telegram não responde. Só recebe. Eles só leem. Se você precisar de falar você tem que mandar pelo Whatsapp. Mas tudo que precisa ser enviado via comunicado é enviado pelo telegram.

**Pesquisadora:** Essas avaliações externas vocês sentem ou não cobrança porque vocês estão no 3º lugar no IDEB da Rede. Foi o último IDEB

**PCP 02:** Sinceramente, eu nem sabia (risos).

**Pesquisadora:** Então não tem uma cobrança?

**PCP 02:** Avaliação externa que você fala são essas provas que...

**Pesquisadora:** que classificam a escola, ne? Igual quando a comunidade a comunidade escolhe, por exemplo, eu acho que pode ser um fator é uma escola bem conceituada na visão da comunidade.

**PCP 02:** É eu não percebo que a comunidade, são poucas as pessoas que realmente se ligam as questões do IDEB. Acho que é muito mais aquela propaganda do boca a boca, das notícias que tem da escola.

### **Interrupção para entregar uma aluna que está passando mal ao pai.**

**Pesquisadora:** Questão das dificuldades de aprendizagem atualmente está com a comunidade geral, os alunos com dificuldade. Tem muitos como e?

**PCP 02:** A gente tem muito aluno com Laudo de TDAH, que tem autismo, dentro do quadro do autismo, Tem TOD que é transtorno Opositor Desafiador.

**Pesquisadora:** Todos com laudo?

**PCP 02:** Nem todos. Os que tem laudo aí é um trabalho com a XXXXX (coordenadora geral) de tentar fazer um contato com a família e fazer um trabalho diferenciado aí. Mas, nem todos os meninos que aparentam dificuldades tem não. Muitas vezes os pais chegam aqui falando ele tem, mas não tem.

**Pesquisadora:** A formação docente, isso está mais com a coordenação geral?

**PCP 02:** A coordenação de turno com os docentes aqui no caso é essa relação mesmo de tentar auxiliar nas questões disciplinares. Enquanto a gente estava aqui a professora chegou ali me pedindo para tirar dois alunos de sala de aula. Assim, professor está com problema com aluno dentro de sala que está importunando sem fazer as atividades, ele manda para a gente.

**Pesquisadora:** entendi.

**PCP 02:** Então a relação é mais essa mesma, né? De tratar as questões relacionadas ao quadro de horários, verificar a frequência se está vindo se não está, se está disponível, se não está. Essa relação assim do... da sala de aula, funcionamento da sala de aula, não da aprendizagem. Então alunos que não fazem atividades, que incomodam, que fica andando dentro de sala o professor vem até a gente.

**Pesquisadora:** Relação com a gestão como que é? tranquila?

**PCP 02:** Sim é tranquila a gestão hoje, ela tenta trabalhar com a autonomia. Ela tenta fazer com que a gente tenha mais autonomia para atuar, mas a gente tá sempre conversando. A gente já fez algumas reuniões aí para ajustar alguns problemas aí é com a coordenação geral.

**Pesquisadora:** Qual que o tempo coletivo seus, como vocês organizam? Tem esse tempo, não tem? O tempo de vocês fazerem reunião conjunta

**PCP 02:** É assim, no turno da manhã XXXXX é coordenadora a tarde, ela é professora de manhã, então não tem como. Então as reuniões que a gente consegue fazer aqui é fora do horário.

**Pesquisadora:** É comum, constante é direto?

**PCP 02:** A gente já teve aqui três ou quatro reuniões.

**Pesquisadora:** Aquela oficina pedagógica vocês usam?

**PCP 02:** Oficina pedagógica de vem em quando tem para reunião com o grupo todo, ne?

**Pesquisadora:** sim

**PCP 02:** Então às vezes a

### Interrupção

**PCP 02:** Por exemplo, para ter oficina pedagógica você precisa que a escola tenha uma verba, nem sempre tem. Então, geralmente as oficinas são utilizadas para quando vai fazer reunião geral. Reunião com coordenação pedagógica, coordenação de turno, com professorado para gente rever as regras da escola, o que tem que ser alcançado em termo de aprendizagem, do trabalho mesmo a ser desenvolvido e das regrinhas dos combinados aqui. O horário do aluno sair de sala de aula, né? Se o professor vai liberar aluno, se não vai. Se tem que fazer isso.

**Pesquisadora:** entendi

**PCP 02:** As oficinas geralmente são para quando tem essas reuniões.

**Pesquisadora:** Tem muito caso de indisciplina, casos de abusos?

**PCP 02:** Oxi!!! Tem muitos.

**Pesquisadora:** E como que a escola faz?

**PCP 02:** O desacato é constante todo os dias. Olha, ocorrência normalmente aqui aluno chega dependendo da situação, dependendo do aluno que as vezes é a primeira vez que ele vem. A gente conversa, tem um caderno de fazer anotações. Tem um caderno para cada turma e no caderno de cada turma tem um espaço reservado para cada aluno daquela sala. Então se você pegar o caderno ali você vai ver que tem aluno que passou de três páginas. Precisou ir lá para o final e aumentar o número de páginas. Tem aluno que passa o ano inteiro sem ter nenhuma anotação. Então dependendo do caso a gente conversa, dependendo a gente encaminha uma ocorrência.

**Pesquisadora:** Ajuda de outros órgãos vocês tem? Conselho Tutelar, CRAS, CREAS

**PCP 02:** Só quando são casos muito graves

**Pesquisadora:** são muitos, são poucos, como é?

**PCP 02:** Nesse caso, acaba sendo a minoria, pra chegar acionar é a minoria. Esse ano eu não me recorde de não ter tido nenhuma questão que foi para órgãos não. Mas é muito comum

nesse período que eu estive aqui e que eu estive lá na XXXXX (outra escola onde atuou) dentro da prefeitura. Eu já vi acionar polícia, guarda municipal, família, Conselho Tutelar eu nunca vi não. Geralmente é polícia, guarda. Antigamente quando a guarda municipal ficava dentro de escola. La na XXXXX (escola anterior onde atuou) a gente acaba chamando para algum tipo de intervenção.

**Pesquisadora:** Esses casos de negligência familiar, abuso, não chega muito aqui na escola não?

**PCP 02:** Isso fica muito nos órgãos mais nos CRAS, nos órgãos de Serviço Social.

**Pesquisadora:** Eu estou te perguntando porque eu trabalho em um CRAS. Tem uma relação boa com a escola? Não dialoga muito, né?

**PCP 02:** a gente tem um caso aqui nessa escola no turno da manhã. Tinha um aluno que ele era assistido pelo CRAS e já foi pego por conta do tráfico de drogas. Não sei te precisar. Mas, aconteceu alguma coisa assim, ele é infrequente XXXXX (outra coordenadora) fala que ele foi muito bem orientado. Ele foi orientado você tem que ir à escola porque a mãe precisa do Bolsa Família, Bolsa escola, né?

**Pesquisadora:** sim.

**PCP 02:** É um aluno que o pessoal do CRAS acompanha. É um aluno que deu problema aqui que a direção ficou de enviar até um relatório para o CRAS falando desse aluno. Me parece que eles já tiveram aqui esse ano para falar desse aluno. Talvez para olhar a questão da frequência. Mas, fora isso esse ano eu estando na coordenação não percebi nenhuma atuação não.

**Pesquisadora:** Quando a gente pergunta por esses órgãos é justamente porque às vezes a escola ainda fica muito sozinha dentro de coisas que...

**PCP 02:** Eu vou confessar as vezes é muito assim....Eu já tive caso de agressão aqui. O que você faz? Manda ocorrência, manda ocorrência do agressor e do agredido e fica por isso mesmo. Você tem que ligar para a polícia, a polícia nem sempre vem ou se vem pode demorar. Na outra escola eu tive experiência assim eu fui agredida, na época eu estava na coordenação fui agredida e eu escutei que a direção, a gestão não iria comigo para a delegacia por tinha outras coisas para fazer. Esse é um caso pessoal, um caso particular meu, mas

**Pesquisadora:** mas que diz muito...

**PCP 02:** mas que mostra muito. Infelizmente, a gente recebeu os pais de uns alunos aqui que vieram se queixar porque o filho está sendo ameaçado por um outro aluno que se a gente não tomasse providência chamaria a polícia faria ocorrência, faria uma denúncia contra a escola então a gente tenta conversar. É um direito das famílias fazer um registro na polícia ou em qualquer órgão que for né? Mas eu, particularmente eu sinto assim, os alunos falam não dá nada para mim e realmente quando a gente avalia não dá nada para eles. Até porque muitas das famílias não vem, muitas das famílias conhecem os filhos que tem, são famílias problemáticas que tem alguma questão. A família não vem, você não tem muito acesso. Você não consegue controlar o aluno dentro da escola. O aluno desacata todos é agressivo, tem dias que tá bom, tem dias que tá ruim. Assiste aula na hora que quer, tumultua, então o que a gente faz, comunica, manda ocorrência, suspende alguns casos, porque até mesmo legalmente não pode. A gente não tem esse recurso expulsar, suspender que dentro de uma escola particular. Na escola particular você convida até o aluno a sair.

**Pesquisadora:** Na rede Municipal a expulsão parece pouco comum

**PCP 02:** a própria constituição fala né? Eu lembro que no Estado o pessoal já falava você não pode impedir um aluno de entrar na escola porque ele está sem uniforme e eu XXXXXX (Cita

o seu nome) pessoa, cidadã, professora me questionava. Se a prefeitura da uniforme porque que ela não pode exigir. Tanto é que hoje a prefeitura não manda os uniformes completo para todos os alunos mais, só para os novos. Eu cansei de ver uniformes jogados no chão, no meio da rua, dinheiro nosso, dinheiro nosso.

**Pesquisadora:** Muito bom conversar com você, mas eu sei que não podemos render muito. Sobre a gestão democrática o que você pensa?

**PCP 02:** Democrática na prática, aliás, na teoria na prática não. A democracia acontece quando o interesse é meu né? Meu interesse e sim, é sim, é não...é não. Não existe democracia infelizmente. Tenta-se ter uma gestão democrática, mas quando você ver, democracia é assim, se a maioria foi sim é sim, se a maioria foi não...é não. Na verdade não

### **Interrupção**

**PCP 02:** o grupo do sim e sim, e o grupo do não é não. É meio complicado.

**Pesquisadora:** tem alguma coisa que você gostaria de falar que eu não te perguntei. A conversa está ótima, mas eu sei que eu não posso demorar por conta do seu tempo.

**PCP 02:** Eu não sei, você quer saber algo mais. Eu estou te passando minha experiência

**Pesquisadora:** Esse é meu interesse

**PCP 02:** a minha vivência aqui dentro.

**Pesquisadora:** é um lugar que você gosta ne? Você não me parece... ou não?

**PCP 02:** Depende do dia. Não é fácil, quando a XXXX (outra coordenadora de turno) me convidou para vir fazer parte eu achei que eu falei quem sabe. Eu queria algo do tipo para sair um pouco de sala de aula por n questões. Educação Física eu sou muito questionada, ao longo da minha vida de docente 2005 esse ano eu completo 13 anos de educação. Eu briguei pela Educação Física, para a Educação Física e com a Educação Física. Uma disciplina que até hoje ainda é muito discriminada, estereotipada.

**Pesquisadora:** é a preferida dos alunos?

**PCP 02:** É a preferida dos alunos por um mito de que é momento de extravasar de relaxar. Então por n questões (inaudível) aula de Educação física não pode ser dada em sala de aula. Eu falei quem disse que não? Existe lei que fala que não é. A Educação Física tem que ser dada dentro da sala de aula sim. A Educação Física tem conteúdo, ne? A Educação Física hoje, não tem o intuito de formar pessoas capazes de praticar um esporte com expertise, hoje não é exigido técnica é exigido você conhecer o seu corpo e saber lidar com ele. Então tem várias questões aí culturais, históricas que me ...Eu falei assim, eu estou cansada. Meu intuito era sair da Educação Física. Dá educação em geral, como ainda não saí aí eu acertei a coordenação e falei vamos ver quem sabe? Mas, não é fácil. Eu espero que eu tenha ter ajudado

**Pesquisadora:** Me ajudou muito.

**PCP 02:** XXX tem muita mais experiência que eu. Já ajudou muito

**Coordenadora de turno:** Eu vou fazer 24 anos de rede agora em Fevereiro.

**Pesquisadora:** Sempre na Rede Municipal?

**Coordenadora de turno:** Sempre na Rede Municipal.

**Pesquisadora:** Como coordenadora você está a quanto tempo?

**PCP 02:** 21 anos só nesta escola. Eu já fui diretora 4 anos, coordenadora pedagógica do ensino médio, quando tinha ensino médio. Tem dois anos que estou na coordenação agora, o resto eu fui professora. Não fiquei afastada de escola nenhum momento.

**Pesquisadora:** E como você se sente? Vontade de sair também?

**Coordenadora de turno:** Ah, né? Mas, assim o cargo de professor tem data de validade. Chega um determinado momento que a gente não ajuda mais ficando em sala de aula, Talvez você ajude mais fora da sala de aula do que na sala. Você com pega um menino de 11 anos eu estou com 52 anos de idade. As vezes a gente já está.

**PCP 02:** a energia é diferente, maturidade é diferente, né?

**Coordenadora de turno:** Então a gente agradece cada vez que chega uma pessoa mais nova na escola

**PCP 02:** disposta, como o famoso furor pedagógico (risos). É maravilhoso.

**Coordenadora de turno:** Eu gosto de estar eu acho que fiz minha opção meio... aquela opção que você faz terminando a faculdade e eu me perguntando vou fazer o que da minha vida? Aí rolou o concurso aí. Eu queria ficar em Belo Horizonte, rolou esse concurso

**Pesquisadora:** Você é formada em que?

**Coordenadora de turno:** Eu virei professora porque eu queria? não! Porque foi a oportunidade que eu tive de ficar em Belo Horizonte, fiz o concurso público passei e continuei. Sou formada em Arte. Aí, o que que acontece a gente se descobre ou desespera e sai fora logo em seguida porque descobre que aquilo não é para você. Ou você encara (inaudível).

**Pesquisadora:** Então descobre que é um lugar para ser feliz? (Risos)

**Coordenadora de turno:** pior é que eu gostava do que estava fazendo.

**PCP 02:** Quando eu entrei era exatamente isso falta de oportunidade. Porque eu sou licenciada e bacharel. Ainda formei tendo as duas opções. Então acabou o meu último semestre da faculdade eu não fazia nem estágio. Então não tinha visão: o que que eu vou fazer. Minha ideia era academia, mas eu não conseguia, não era chamada. Aí um amigo meu falou que estava precisando de professor lá no Estado. Aí eu falei eu vou dar aula, se for na escola XXXXX para criança. Pois, a vaga era para a escola XXXX para dar aula para criança. Acho que tinha que ser. Entrei em desespero no início porque não tinha experiência em dar aula, apenas com recreação e aí a sorte que eu tive uma parceira de educação física lá que eu aprendi um pouco com ela o dar aula, peguei tudo o que eu sabia e joguei no lixo e aí eu fui aprender. Aí eu tomei gosto, no início eu gostava muito. Só que aí com o passar do tempo a gente vai vendo. Várias coisas acontecem, muitas são gratificantes, eu nunca imaginei que eu fosse chorar numa apresentação de criança. Eu olhava para o povo e pensava como é que chora. Até o dia que eu me peguei chorando. Aí eu pensei, criança meche com a gente. E aí, eu me descobri, gostava, mais não era fácil eu enfrentei muita coisa. Aí o tempo foi passando, vim para a prefeitura porque era melhor. Tentei manter os dois, mas é muito estressante lidar com gente. Era criança, era adolescente de manhã e criança a tarde. Então muita coisa aconteceu. Hoje eu trabalho aqui porque eu sou concursada porque eu já fiz outra faculdade Design Gráfico, não levei adiante porque engravidei no final do curso e os planos mudaram. Aí eu não consegui atuar na área de Design como gostaria, mas eu faço de tudo para sair da escola. Por N motivos, sou louca para ir para a rede privada, já tentei várias vezes. As pessoas falam assim: porque você não vai dar aula na rede particular. O gente!!! Vocês acham que é assim? Eu querer. Eu fiz prova para XXXXXX (Se referindo a uma escola particular) a gente se frustra, a gente não passa no processo seletivo e se culpa. Fica questionando será que eu sou competente? Será que eu sou boa, eu tenho conhecimento? Aí o pessoal acha que é só ir lá

bater na porta da escola particular e começar a trabalhar que lá o índice de indisciplina é diferente, menino pode ser expulso.

**Pesquisadora:** Você acha que o Estado deixa muito a desejar? Por que você não está fugindo da educação, você está fugindo de uma realidade?

**PCP 02:** O Estado em termos de organização é muito pior do que a prefeitura.

**Pesquisadora:** Mas, eu estou falando do público, a própria prefeitura, você acha que deixa muito largado?

**PCP 02:** O que eu vejo, a minha vida profissional, a minha vida de trabalhadora, a primeira vez que eu trabalhei eu trabalhei no Instituição Privada, numa escola de inglês. É bem diferente. O dia a dia é diferente, a rotina é diferente, a cobrança é diferente. As consequências são diferentes. A CLT é diferente do estatutário. Então eu tive a oportunidade de começar na área privada, mas profissionalmente trabalhando eu comecei numa empresa privada tem a chance de passar por instituições públicas. Eu entendo que a educação, não só a educação todos os serviços públicos, se a gente, eu faço uma análise que infelizmente a educação funciona para estatística. A estatística é maravilhosa, a prática não é aquilo ali não. Eu já vi manipulação de resultados no Estado eu vi isso claramente. No dia que eu vi eu falei "O gente se vocês

**Pesquisadora:** Te agradeço demais, sei que você tirou um tempo precioso pra vc.

**PCP 02:** Tenho que ensaiar os alunos.

**Pesquisadora:** Está ajudando muito

**APÊNDICE F – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO ESCOLA 3**

O primeiro contato com a instituição foi realizado por meio de telefone com a diretora da instituição que prontamente agendou a data da entrevista relatando que tinha duas coordenadores e que ao chegar a instituição procurasse uma das duas. A escola 3 fica localizada na Regional Barreiro, apresentado um dos índices de IDEB mais baixo da RME-BH. A escola fica localizada dentro de uma comunidade, fato que é perceptível ao olhar o entorno da escola. A escola é toda cercada de muros bem altos. Na entrada um portão alto com um aviso: Não é permitida a entrada do público externo nos horários de intervalo dos turnos da manhã (09h00 às 09h20) e tarde (de 15:00 às 15:20)” assinado pela direção. Bem ao lado do portão, uma funcionária acompanha a chegada das pessoas através de uma pequena janela com grades. Logo acima da grade um aviso de proteção por segurança eletrônica. Avós verificar observar quem é a pessoa a funcionária dá uma volta e abre o portão de acesso à escola.

Ao adentrar a instituição e explicar o motivo da minha ida fui informada que provavelmente não conseguiria ser atendida. As duas PCP0 estavam em reunião de Conselho de classe, mas que seria informada a minha presença às coordenações. Durante minha espera percebi várias crianças fora de sala, uma delas bastante alterada gritava muitos palavrões, uma funcionária demonstrando muita delicadeza tentava acalmá-lo. Outro discente, com gestos bem afeminados, também alterado discutia com outros colegas questões sobre sua sexualidade. Na sala da coordenação uma placa de identificação escrita “depósito” afixada na porta chamava minha e atenção e despertava em mim várias reflexões. Ocupar o lugar de pesquisadora e, ao mesmo tempo, de alguém que por meio do exercício profissional minimante compreende um pouco um lugar do outro, impõe muitas questões. Naquele momento, enquanto coordenadora queria sair daquela instituição correndo. Já havia percebido que naquela dinâmica uma entrevista de aproximadamente uma hora seria impossível e iria atrapalhar muito a dinâmica de trabalho do outro. Mentalmente decidi que tentaria pelo menos trinta minutos. Ao ser atendida por uma das coordenadoras que havia saído da Reunião Conselho de Classe para me atender fui questionada se eu era da Regional da PBH. Possivelmente, pela fato de ser mais comum esse tipo de visita na escola do que a presença de pesquisadores ou de outras instituições. Expliquei os objetivos da pesquisa e enquanto explicava ela atendia o telefone e informava a uma mãe que o “bicho estava pegando” e que não poderia liberar o discente sozinho. Perguntou-me quanto tempo precisei que relatei que aproximadamente 30 minutos. Ela me relatou que isso seria muito tempo, se não poderia reduzir mais. Nesse momento, meu lado pesquisadora impera e, mesmo após atravessar a cidade, relatei a mesma que a compreensão da atuação da coordenação através da pesquisa que estava desenvolvendo era algo muito importante para mim, justamente por isso algo que fosse tão apressado não atenderia a minha necessidade enquanto pesquisadora. Propus agendar outro dia que fosse possível ela me atender, no entanto, ela continua afirmando que parar um tempo assim seria impossível, mas comovida com minha solicitação propõe “então vou convidar para passar uma manhã aqui comigo, mas vem sem salto!”. O “vem sem salto” foi motivado pelo fato de eu estar com um sapato de salto. Mas do que nunca como pesquisadora desejei adentrar aquela instituição.

Conforme combinado na data e horário estabelecido compareci a instituição. Novamente, a PCP 3 estava em reunião. Fui atendida pela PCP 7, que não constava inicialmente como sujeito da pesquisa. Enquanto a PCP estava na reunião com os pais iniciei

o diálogo com a outra coordenadora. As coordenadoras não autorizaram a gravação da entrevista, o que de fato foi lamentável por ter se tratado de um espaço extremamente rico para se refletir sobre as questões educacionais. Não era possível estabelecer uma sequência no diálogo. Durante todo o tempo éramos interrompidas por professores, pais, alunos dentre outros funcionários. Quando cheguei a escola bem cedo a sala da coordenação já estava com 4 crianças. Algum professor havia retirado da sala. Aos poucos a PCP 07 foi atendendo-os em uma sala ao lado da coordenação até liberar um a um. Desculpando-se iniciamos nossa conversa.

Segundo a PCP 07 os alunos das escolas são oriundos de 04 vilas. Muitos alunos residem próximo a escola. Aos alunos que residem mais distante é oferecido o transporte escolar pela PBH, totalizando 05 coletivos no turno da manhã. A escola atende o 1º, 2º e 3º ciclo. O turno da manhã conta com 431 alunos, distribuídos por 16 turmas, sendo: 2 turmas de 5º anos, 4 turmas de 6º anos, 4 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano e 2 turmas de 9º. Em 2017 o turno da manhã era composto por 17 turmas, no entanto, a pedido da PBH e em função do contexto escolar vivenciado na comunidade, principalmente em relação a disciplina escolar, a escola em conjunto com PBH decidiu fechar um turma de adolescentes de 15 anos para o turno noturno. O turno da tarde conta com 17 turmas sendo: 3 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 5 turmas de 3º ano, 4 turmas de 4º ano, 2 turmas de 5º ano totalizando 408 alunos. No turno da noite encontra-se regularmente matriculados 120 alunos distribuídos em 4 turmas. Atualmente a Escola conta com 08 coordenadores 4 PCP no turno da manhã sendo 02 PCP disciplinares e 02 PCP pedagógico. Não foi mencionada coordenação no turno da noite. Enquanto tentávamos realizar a entrevista a PCP 07 foi interrompida várias vezes por pais de alunos, alunos e professores. Em cima da mesa na sala da coordenação alguns bilhetes personalizados assinados pela coordenação disciplinar convocavam os pais para reunião.

A PCP 07 atua juntamente com a PCP 03 na escola 03. Assim como com a PCP 03 não foi possível coletar dados pessoais como idade, estado civil. Tem formação em Pedagogia atua na escola há 10 anos sendo sua maior experiência na docência. Ano passado teve sua primeira experiência como PCP disciplinar e no início desse ano assumiu a função de PCP voltada para o Pedagógico. Questionada sobre como chegou a coordenação relatou que normalmente a direção olha quem tem perfil e o grupo respalda essa escolha, mas trata-se de “um lugar que ninguém quer”. A PCP 07 tem dois “BMs” na Rede Municipal de BH e, encontra-se lotada na Escola 03 exercendo nos dois horários a função de PCP. De acordo a PCP 07 está na escola há 10 anos. Sua primeira experiência como PCP foi ao longo de 2017 durante um ano, no entanto foi como PCP disciplinar. Segundo ela sua principal atribuição era vigiar os corredores, o pátio e resolver questões disciplinares. Caracteriza-o como um disciplinário. Relata que há um ano a escola modificou a estrutura da coordenação implantando a divisão de coordenação pedagógica e disciplinar e que estão obtendo um resultado muito positivo. Apesar disso, relata que não é possível dividir o atendimento entre pedagógico e disciplinar. Relata isso ao sair novamente da entrevista para olhar a fila da merenda no recreio. Relata que no ano anterior com relação á coordenação foi bastante difícil, em função da falta de professores e questões envolvendo a direção escolar e a coordenação. Uma das PCP deixou a coordenação devido a divergências com a direção e acabou retornando para a sala de aula para substituir a vaga de um professor que não achou substituto.

De acordo a PCP 07 ela trabalha em conjunto com a PCP 03 ambas atuam nos dois turnos como PCP. O tempo todo se referia a PCP 03 como a pessoa mais indicada para me acompanhar. Segundo a PCP 07 a PCP 03 está numa transição entre a Coordenação Pedagógica e o Cargo de Coordenador Geral esperando apenas a normatização definitiva da prefeitura, mas de certa forma já vem assumindo esse cargo.

Após aproximadamente 1 hora a PCP 03 chega na sala de coordenação e diz: Oh! Você veio? Tinha até me esquecido que tinha agendado com você”. A partir de então comecei a acompanhar a PCP 03 no desempenho de suas atividades. O desempenho das atividades pela coordenadora se dava de forma frenética. Entre uma ação e outra, em momentos muito curtos tinha a oportunidade de fazer alguma pergunta. Ela não parava nenhum momento. Questionada sobre como chegou a função de coordenação relata que está na escola há 14 anos. Ficou pouco tempo como docente. A coordenação anterior viu nela um perfil de liderança. Segundo ela todos em sua casa tem esse perfil. Todos tem cargo de coordenação em outros setores. Segundo PCP 03, a coordenação deve ser de confiança da direção. Se esses dois profissionais tiverem visão diferente não dá certo. Fala se referindo ao ano anterior em que até certo momento ninguém queria se candidatar para assumir a direção. Até que um profissional novato resolve se candidatar. Aparentemente, esse profissional não era bem aceito. Aí a escola teve que se organizar para lançar um candidato. Relata que inclusive teve de fazer campanha e mobilizar a comunidade escolar. Acabou elegendo o candidato que queriam. Além de gostar da função de coordenação relata que a função tem lhe garantido uma dobra constante na mesma escola. Aproximando o recreio a PCP 03 já se posiciona no recreio olhando uma movimentação que já se inicia. Nesse momento, a PCP 07 também está olhando o recreio. Relatou principalmente pelo fato da merenda ser biscoito. Os alunos costumam sair com o lanche e dá confusão conforme já havia relatado a PCP 07. Estranhei o lanche ser bem diferente da escola onde atuo, até então imaginava que fosse um cardápio único. Indagada sobre isso informou que o cardápio tem sido adotado um cardápio diferenciado pela prefeitura em função do alto índice de obesidade apresentado pelos alunos da escola. (Questionada se isso é uma atividade diária relata que quase sempre, mas que tem tido muitas melhoras no sentido de conter a violência na escola. Relata que antes sempre que chegava algum aluno novo na escola tinha uma briga, isso já melhorou bastante depois da implementação da coordenação disciplinar. Questionei-a sobre as ações utilizadas para reduzir a violência relatou que sempre que um aluno apronta só entra na escola com a mãe. Afirma que isso é ilegal, mas é a estratégia que a escola tem encontrado. Nesse período que antecede o recreio uma PCP disciplinar se aproxima. Fala de uma homenagem a um professora que está se aposentando. Fundou a escola. Atuou nela aproximadamente uns quarenta anos. Relata que estão pensando homenageá-la colocando o nome dela na Biblioteca. Já avisa para a PCP 03 que “será sem custo”. Cada funcionário dará sua contribuição para os comes e para a compra da lembrança. Faz uma crítica ao nome da escola. “Relata que toda escola tem um nome”, referindo-se ao fato da escola carregar o nome da vila onde está localizada. Durante o recreio, a PCP 03 apenas passa na sala dos professores me oferece um suco, pega um copo de suco e um biscoito. Questionada pelos professores sobre a reposição dos dias da greve dos professores e dos caminhoneiros. Enquanto a outra coordenadora disciplinar passa as informações sobre a homenagem a professora aos professores durante o recreio a PCP 03 vai até a secretaria escolar cobra alguns registros de diário volta para o recreio novamente. Em conversa sobre o perfil dos alunos com a PCP 07 enquanto a mesma observava o recreio relatou que são alunos muitos carentes “carentes não só financeiramente, mas de afeto”. Questionada sobre o nível de aprendizagem dos alunos afirma ser muito triste. Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem. Relata ser comum chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental uma defasagem de alfabetização estando ainda na fase da “garatuja” e no nível de alfabetização pré-silábico. De acordo a PCP 7 o nível de conhecimento escolar dos pais da crianças é mais baixo que o apresentado pelas próprias crianças. Questionada sobre os processo de avaliação externa relata que lamentam muito pelo resultado da escola. Relata que nos últimos anos a escola sempre teve entre os 20 piores índices e vem caindo cada vez mais. Aponta como um dos fatores o início de atendimento de alunos de uma área de ocupação próxima a escola. Relata que dar um “dor no coração” quando são cobrados por melhores

resultados das avaliações externas pois, “tiram leite de pedra” e fazem o melhor possível dentro das possibilidades da escola. Em relação ao público atendido na área de ocupação relata que muitas crianças ficam dias sem tomar banho, pois não tem banheiro nem água canalizada. Questionada quanto a presença e necessidade de intervenção de outros órgãos relatou que quanto mais o público é de periferia mais as instituições se ausentam. O único equipamento próximo a escola é uma UBS localizada ao lado da escola. Segundo a PCP 7, as vezes conseguem incluir alguma criança no atendimento psicológico do posto. Demora para conseguir a vaga, mas os pais nem sempre se responsabilizam pelo acompanhamento. Em relação a ajuda de outros equipamentos citou apenas o Programa Família Escola da RME-BH que tem como foco uma articulação entre a escola Segundo ela, antes a equipe era mais atuante, mas agora estão mais ausentes. Além da UBS, o único órgão citado pela PCP 07 é o Conselho Tutelar. No entanto, pontua-o como um órgão ausente, que não desempenham bem o seu papel. Pontuou que todo caso de infrequência escolar dos alunos deve ser comunicado ao Conselho Tutelar. Relatou que em um dia dessa semana havia ficado uma manhã inteira fazendo sistematização dos alunos infrequente. No turno da manhã mais de 150 alunos com problemas de frequência escolar. A RME-BH mantém um rígido controle sobre a frequência escolar. Sempre que o aluno apresenta um número significativo de faltas em um mês é solicitado a família uma justificativa para as faltas ocorridas. Dependendo dos motivos das faltas ou da ausência de justificativa o caso deve ser encaminhado ao Conselho Tutelar. A escola adota a comunicação à família através de um bilhete constando os órgãos empenhados no acompanhamento da frequência: a escola e o CT, o número de faltas do aluno no mês e um espaço para que a família escreva o motivo das faltas daquele mês. Questiona sobre a participação da comunidade escolar a mesma relata se bastante complexa, uma vez que a participação dos pais é muito baixa. Relata que embora ilegal, nos dias de reunião liberam os alunos das primeiras aulas. Dessa forma, afirma saber ser ilegal, mas aponta como única alternativa. Segundo a PCP 03 é impossível fazer uma reunião de pais se os alunos estiverem na escola.

Após o recreio a PCP 03 me convida para acompanhá-la pois havia duas questões a serem resolvidas nas salas de aula: Primeiramente o mapa de sala, que alguns alunos não estavam obedecendo, principalmente nas aulas de alguns professores que “não dão conta”. E para recolher os bilhetes cobrando as justificativas das frequência dos alunos. Sempre muita solícita, pedia licença ao professores para entrar na sala de aula para dar o recado. Pedia desculpas pelo tempo gasto com os avisos. Organizava cada aluno em seu respectivo lugar, em muitos momentos falava muito alto, ordenava as mudanças dos alunos de lugares. Em uma das salas um aluno relatou que uma professora havia determinado que um aluno determinado sentasse na sala fora do mapa de sala. A PCP com muita tranquilidade ressaltou que a professora era “autoridade na sala de aula”, sendo portanto livre para fazer tal escolha. Praticamente todo o horário após o recreio foi utilizado para esse fim. A PCP 03 passou em aproximadamente 5 salas envolvendo 6º, 7º ano, 8º e 9º ano.

Uma das questões mais intrigantes vivenciados até o momento da pesquisa foi o fato de a PCP me apresentar como Conselheira Tutelar. Levei um susto quando começou a dizer que já havia avisado, mas que ninguém estava levando a sério a necessidade de justificar as faltas e, justamente, por esse motivo a conselheira havia ido pessoalmente recorrer o bilhete. A PCP 03 orientava ainda que no dia seguinte haveria reunião e, se, os responsáveis não fossem o CT tomaria as devidas providências. Foi uma situação muito constrangedora. Primeiramente pelo fato de atuar na Política de Assistência como Pedagoga Social e ter a clareza da função do CT (órgão que deve está próximo às família com o objetivo de garantir que a criança e o adolescente sejam tratados como sujeito de direitos). Segundo por não conseguir decidir, se diante da clareza de minha concepção a desautorizava diante dos alunos. Os alunos ficaram desesperados.

Mesmo diante da experiência já muito constrangedora na primeira sala, não dei conta de dizer para a mesma que não concordava com a forma que a mesma estava conduzindo minha participação como pesquisadora. A mesma brigava com alguns alunos que haviam esquecidos os bilhetes, reclamavam de muitos que haviam pegado o bilhete e faltado novamente. Em uma das salas uma criança me perguntou o que faria se não levasse o bilhete com a justificativa no dia seguinte, se já iria com a polícia. Outro desesperadamente procurou o bilhete no lixo. Havia o amassado e jogado fora. Acusou o colega de ter feito isso, a professora desmentiu. Outro na turma dos alunos menores (6º ano possivelmente) levantou-se da cadeira e encenando com os braços fazia um quadrado me perguntava se o Conselho Tutelar era uma “cadeia assim”. Obviamente, não dei conta de responder nenhuma questão. Entre a saída de uma sala e a entrada em outra sempre questionava algo. A PCP 3 respondia rapidamente. Preocupa-se em passar em todas as salas que havia programado. Terminado o processo de consulta e mudança nos mapas de sala ainda um pouco confusa, embora entenda que no desenvolvimento de pesquisa devemos fazer perguntas aos sujeitos e não afirmações, nesse momento afirmei achar que pensava que todo aquele processo não surtiria maiores efeitos. A PCP 3 discorda imediatamente relatando que tem tido um retorno positivo. Neste momento, pontuo o fato de que de nada adiantava uma justificativa dada a infrequência escolar em um papel, se não fosse gerado uma intervenção nas causas geradoras da infrequência. Enquanto segurava as justificativas na sala de aula a PCP 03 dizia: “Leia pra você ver as justificativas que eles dão”. Eram justificativas bastante variadas: uma chacina ocorrida com membros de uma família que residia no Espírito Santo tendo a criança que viajar com a mãe para o velório dos familiares, outro alegava problemas de famílias alegando que eram tantos que não era possível escrever naquele pedaço de papel, outro simplesmente dizendo que a criança não obedecia e que estava se recusando a ir à aula dentre outras.

Ao chegar a sala da coordenação a PCP 03 notou que havia sido colocado um banco na frente da sala da coordenação. Questiona quem fez isso. Um adolescente negro, aparentando uns 14 anos estava sentado sobre o mesmo. A PCP 03 questiona “Que B.O aconteceu agora? O aluno relatou que saiu de sala porque estava com dor de cabeça. A PCP 03 informou que lugar de ficar quando esta com dor na cabeça é na sala. O adolescente relatou que não desejava subir. Se ofereceu para levar o adolescente na sua casa. Aparentemente tratava-se de uma prática comum na escola com os alunos mais próximos. A PCP 07 relatou que já estava bem próximo o término da aula, sendo mais proveitoso aguardar o horário terminar. Nesse momento, a PCP 03 relata que deixaria ficar na sala, mas que não seria sentado. Ordenou ao aluno que ficasse em pé em determinada possível esperando até o final da aula. Esperava uma reação agressiva do aluno, mas o mesmo permaneceu sem retrucar até o término final da aula.

Quando íamos conversar chega um mãe juntamente com o filho. Relata que desejava conversar no particular com a PCP 03. Ambas se distanciam. Enquanto isso, conversando com a PCP 07 a mesma relata a diferença entre o turno da manhã e o turno da tarde. Relata que o andamento do turno da tarde é mais tranquilo em função de ser crianças mais novas e, justamente por isso consegue desempenhar melhor sua função. Com orgulho mostra a pasta de diagnóstico de cada aluno mostrando seu estágio de alfabetização. As coordenadoras conseguem tomar leituras individuais com os alunos. Questionadas sobre como organizam o tempo para discutirem as questões referentes a gestão da escola e do tempo para gerir a aprendizagem dos alunos relatou que usa as oficinas ofertadas pela PBH quando conseguem (paga-se monitores para ficar com os alunos para os professores se reunirem) e os recreios para conversar com os professores. Ressalta que conta com a parceria de Programas como Mais Educação que acabando utilizando profissionais dessa área para colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos. Consegue fazer recuperação, reforço no contraturno utilizando esses profissionais oficinairos. Estava na sala da coordenação a coordenadora da

escola integrada. Questionada sobre a demanda dos alunos com relação a integrada ressaltou que tem uma lista de espera de 150 alunos. Ressalta a vulnerabilidade dos alunos relatando que a integrada muitas vezes é o lugar de fazer as refeições pelo fato de os alunos não terem o que comer em casa. Ressalta não haver mais espaço para o crescimento da integrada. No término da aula vários alunos fizeram uma fila para resolver a questão do bilhete de cobrança da frequência. Ficaram com medo do CT.

Já em casa, percebi que o fato de ter sido apresentada como conselheira, de certa forma, me pôs em risco, pois o CT não é um órgão bem visto nas comunidade. Durante os meus dois de visita a direção e vice direção não estavam na escola. Estavam em reuniões externas. Questionei a PCP 07 se a direção escolar conseguia colaborar com o pedagógico da escola. Relatou que as vezes o vice diretor ajudava com os casos de indisciplina. Quando ele conseguia fazer isso, ela gostava muito, pois de certa forma se sentia mais segura. Ele impõe mais respeito.

## APÊNDICE G – ENTREVISTA COM PCP 04

Após conversa telefônica com a direção fui autorizada a agendar com a coordenação. Na primeira tentativa de realizar agendamento da entrevista fui informada que a mesma havia saído para levar um aluno em casa. Na segunda tentativa de agendamento da entrevista a coordenadora foi muito receptiva. Questionou-me se a entrevista seria através de questionário enviado por e-mail. Relatei que iria pessoalmente a escola, pois estava trabalhando com entrevista semiestruturada. A coordenadora questionou que horário seria bom para mim. Pontuei que ela escolhesse o melhor horário para ela e que eu adequaria minha agenda. Ela optou pelo horário após o término da aula no período da manhã (11:30). Segundo ela, somente nesse horário conseguiria me atender com mais tranquilidade. No dia agendado cheguei com um pouco de atraso. A localização da escola era um lugar de difícil acesso. Fiquei perdida. Ao relatar a situação para a coordenadora a mesma relatou que tinha imaginado que isso fosse acontecer. Quando cheguei a coordenadora ainda estava na escola. Questionei a mesma sobre o meu incômodo de atrapalhar seu almoço. Ela relatou que tinha pedido uma marmita, mas que ainda não tinha chegado. Relatou que estava de férias em outro cargo de outro município por isso estava com disponibilidade aquele horário.

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

**PCP 04:** Então aqui na escola, nós de manhã somos 05 coordenadores. A coordenadora geral que é da rede inteira, tem uma coordenadora que lida com os 5º anos, uma coordenadora, aliás um coordenador que fica com o 6º, uma coordenadora do 7º e eu estou na coordenação do 8º e 9º ano. Nos dividimos aqui para lidar com o pedagógico porque em função dos IDEBs que foram baixos para a gente ter uma, uma... um trabalho localizado com aqueles anos. E também para lidar com a disciplina que nós estávamos em uma organização que não tinha um trabalho firme com a disciplina. Então a primeira coisa que a gestão pediu para 2018: Vamos melhorar a disciplina no 1º turno. O primeiro turno são todas essas turmas: 5º, 6º, 7º, 8º e 9º.

**Pesquisadora:** São quantas turmas, você consegue me falar?

**PCP 04:** São 4 turmas de 5º ano, 4 turmas de 6º, 4 turmas de 7º, 3 turmas de 8º e 3 turmas. Nós somos 17 turmas no turno da manhã. Nessa questão da disciplina não tem assim a XXXXXX lida com nono ano. Se tiver uma situação só a xxxx resolve, não! Quem tiver por perto resolve o problema da disciplina. Só que ao longo desses 6 meses foi... a situação foi levando, mas que (inaudível) chama mesmo é o coordenador pedagógico do ano, quem resolve mais é a gente. Eles já sabem quem somos é, eles já entenderam então eles procuram mais a gente. É assim que a gente funciona aqui.

**Pesquisadora:** Então, não tem um coordenador pedagógico e um disciplinar todos os coordenadores lidam com o pedagógico e o disciplinar. Fazem tudo?

**PCP 04:** sim, só que eu lido só com o 8º e 9º ano.

**Pesquisadora:** Entendi.

**PCP 04:** Chama a família para conversar, chama o aluno. Agora, que já passou o primeiro trimestre já tem noção de nota de conceito, já foca mais no aluno.

**Pesquisadora:** E assim, qual que é sua idade? Eu sei que é uma pergunta assim muita chata.

**PCP 04:** Quarenta e cinco. Ligo não!

**Pesquisadora?** E como que você chegou a esse lugar da coordenação?

**PCP 04:** Aqui nessa escola, eu estou há vinte e três anos. Já passei pela coordenação da Escola Integrada, pela Coordenação de turno, já passei pela direção. Aí, quando eu saí da direção em 2012 eu fui convidada para assumir a coordenação da escola integrada de tarde. Lá eu fiquei dois anos e lá eu fiquei excedente porque lá acabou o ensino médio então, claro, obviamente, eu entendi muito bem que quem estava lá ficaria com as turmas. Aí eu voltei para cá e já voltei para a coordenação de novo. Só que eu trabalhava a tarde. Aí em função da minha escola de Betim, aí eu vim para o turno da manhã e já vim para a coordenação. Então, nesses 23 anos eu devo está em torno de uns 20 anos só em coordenação.

**Pesquisadora:** Sua graduação é em que?

**PCP 04:** Eu sou professora de... Não aqui? Eu entrei para P1 e depois eu fiz letras

**Pesquisadora:** Então você é pedagoga e é formada em Letras?

**PCP 04:** Não! Eu não sou pedagoga! Quando eu assumi a gente ainda assumia como P1. Só com magistério.

**Pesquisadora:** Então você já falou que está há 23 anos nessa escola, mas que já viveu várias outras experiências. E na coordenação agora tem quanto tempo?

**PCP 04:** A gente entrou com essa gestão nova, mas eu já estava na gestão anterior a dois anos.

**Pesquisadora:** A maioria das escolas que tenho passado a direção é quem indica a coordenação. Aqui também é assim?

**PCP 04:** foi.

**Pesquisadora:** A direção que indica a coordenação então. Você gosta dessa função de coordenação?

**PCP 04:** Gosto, gosto muito de escola, gosto muito da coordenação, tenho um bom relacionamento com as famílias, com os alunos. Claro que as vezes nós somos mal interpretados... porque nós estamos na coordenação a gente é quem está na linha de frente com o aluno e com a família. Às vezes nós somos mal interpretados, mas eu gosto desse lugar não tenho problema nenhum.

**Pesquisadora:** Quantos professores você coordena?

**PCP 04:** Uns nove professores.

**Pesquisadora:** Você já falou que trabalha dois turnos. Quais atividades você desempenha?

**PCP 04:** Eu lido com a disciplina geral.

**Gravação interrompida. Chegou a marmita com o almoço solicitado pela professora**  
**Retorno após a pausa para pegar o almoço**

**PCP 04:** Agora, nós estávamos onde?

**Pesquisadora:** nas atuações.

**PCP 04:** Então... Além das questões pedagógicas diretamente com o aluno, eu faço intervenções com a família. Faço entrada, olho recreio, levo menino em casa quando está passando mal, ligo para as casas quando está faltando muito, quando chegando atrasado.

**Pesquisadora:** Você conhece as diretrizes que descrevem o papel do coordenador?

**PCP 04:** Conhecemos. No início do ano, nós fizemos dois dias de formação aqui na escola mesmo, onde a gente trabalhou a questão da convivência, já que era uma nova gestão e também viemos dois dias aqui em janeiro, para conversar sobre as diretrizes para a coordenação.

**Pesquisadora:** Você acha que consegue desempenhar as atribuições que são atribuídas ao coordenador nas diretrizes?

**PCP 04:** Olha, no dia a dia, a gente acaba desempenhando. Nè? Claro que as vezes, uma coisa ou outra, é... não funcionada do jeito que a diretriz orienta. Mas, no trabalho da coordenação a gente passa por aquilo tudo.

**Pesquisadora:** Quais os principais desafios que você enfrenta como coordenadora?

**PCP 04:** Meu principal desafio é que os alunos tenham... é... valorizem o conhecimento. A gente está com uma dificuldade aqui, não só eu, mas como eu falo do oitavo e do nono, a falta de interesse é muito grande. Mas é claro que isso é uma construção, né? Mas, É sentar, conversa uma vez, duas vezes, três vezes. Eu creio que nós estamos no caminho certo. Mas, esse é o grande desafio da coordenação

### **Interrupção para pagar o almoço da coordenadora**

**Pesquisadora:** tô tirando seu almoço.

**PCP 04:** Não, não fique tranquila!

**Pesquisadora:** De um modo geral, o que os professores demandam de você, os alunos, a comunidade. O que cada um traz de demanda a você?

**Nova interrupção para resolver a questão do almoço. Após o seu retorno questiona:**

**PCP 04:** Já almoçou?

**Pesquisadora:** Ainda não! Mas, estou mesmo preocupada é com seu almoço. Pode ficar tranquila. Você mora aqui perto?

**PCP 04:** Não, moro lá em Contagem

**Pesquisadora:** Você transita então Belo Horizonte, Betim e Contagem.

**PCP 04:** É isso tudo, mas assim, Betim que eu trabalho não é longe da minha casa não

**Pesquisadora:** Que bom em?

**PCP 04:** É ali perto da Petrobras. Então é tranquilo. Eu não tenho muito problema não! Eu não tenho muito problema não! Entendeu?

**Pesquisadora:** Parece que você gosta muito de escola...

**PCP 04:** Eu não me vejo muito fazendo outra coisa. Eu gosto é de escola. Falo para todo mundo. Aqui é o meu lugar, meu lugar é aqui mesmo.

**Pesquisadora:** O que os alunos, os pais te trazem como demanda?

**PCP 04:** Olha, os professores... os professores a maior demanda dos professores é essa mesma a dificuldade de lidar com os alunos em sala de aula. Tem professor que tem mais

dificuldade que os outros. Então, as vezes é..é.. o próprio...é...lidar com o aluno é desafiante para ele. Os pais eles tem essa preocupação também dos filhos vou usar a fala deles "Do filho ser alguém na vida". Então esses desafios dos pais aqui, não sei em outras comunidades, mas aqui eles vivem assim.... muito... muito perto da convivência do filho com o envolvimento com drogas. Eles tem muito esse medo. Vem muito até a escola para tentar uma ajuda. E os alunos o que eles me procuram mais também é essa questão do conhecimento e da aprendizagem. Na verdade, os alunos não nos procuram tanto, quem mais procura o aluno é a gente.

**Pesquisadora:** Então tem a preocupação dos pais com relação aos filhos estarem na escola. Eles participam muito?

**PCP 04:** Esse ano está tendo até uma participação boa. Estava olhando ali as questões das... dos boletins, tem salas que praticamente todos os pais vieram. Um, ou dois, ou três não vieram. Isso é bom! Mesmo que venham depois. E assim, os pais que não vieram, agora estou fazendo esse trabalho. Os que não tem nenhuma dificuldade eu mesma estou entregando os boletins. Mas, os que tem mais dificuldades a gente conversou no Conselho de Classe eu vou chamando as famílias ai eles vêm.

**Pesquisadora:** Difere um pouco das outras realidades essa preocupação né? E em relação a direção escolar, como é sua relação com a direção escolar?

**PCP 04:** a relação é ótima, não tem problema nenhum com a direção. Elas nos deixam trabalhar, porque também tem uma questão de... a gente ver que a direção tem muitas preocupações que vão além da questão... do pedagógico mesmo. Né? E aí, a gente fica ali fazendo essas intervenções. E ela, nos deixam trabalhar nesse sentido. Porque a gente está ali o tempo inteiro. Quando a gente toma uma medida a direção vem e fala: Não! Isso não pode! Aqui, elas deixam a gente trabalhar, mesmo!

**Pesquisadora:** Dá liberdade para vocês?

**PCP 04?** Dá liberdade para a gente trabalhar. E o coordenador geral também é muito legal.

**Pesquisadora:** A coordenação geral foi instituída esse ano aqui também, né?

**PCP 04:** Não tenho problema nenhum com isso.

**Pesquisadora:** Dessas demandas que te chegam, você acha que todas elas são função sua mesmo, não tem nada que extrapola assim, a função da coordenação?

**PCP 04:** Tudo é minha função mesmo...

**Pesquisadora:** A questão da dificuldade de aprendizagem você já me falou um pouco. Vocês estão tendo um trabalho pontual. Como que é o reforço aqui?

**PCP 04:** Aqui a gente tem mais educação, e tá funcionando muito bem, os professores indicaram os alunos. Os meninos descem são duas salas uma aqui do lado, e a outra lá em cima, sala de aula mesmo. E lá eles fazem reforço de Português e matemática. E eu pergunto para os alunos eles falam que tem dado muito resultado. Eu até acho bom porque o aluno geralmente não opina muito não! As vezes questiona a nota "Eu fiquei com 18, mas eu estou fazendo reforço, eu estou melhorando, estou fazendo os trabalhos no reforço. Aí eu falo "Vocês ficaram um ano inteiro sem estudar, agora no primeiro reforço que dar certo. Então a gente acompanha também o reforço passa nas salas. Não é um questão de inspecionar, mas vê como está a gente vê os meninos sentados, escrevendo prestando atenção.

**Pesquisadora:** Como é a questão da frequência aqui?

**PCP 04:** A frequência a gente tem problemas. Hoje mesmo eu entreguei uma lista para a secretaria né? Porque ligo para os alunos, o ano passado foram muitos alunos infrequentes. Esse ano, vou falar do oitavo e do nono. Eu já tenho uma aluna com 51 faltas que eu já fiz intervenção com a família, já fiz intervenção com a aluna. Ela simplesmente falou que não quer estudar. É... Eu tenho uma outra aluna com 37 faltas, que também já conversei com a família que na verdade essa moram com as tias. Então a gente tem um problema sério aqui na comunidade. Agora no segundo semestre vira um ... Fica muito difícil

**Pesquisadora:** Vocês tem ajuda de outros órgãos para controlar isso?

**PCP 04:** Olha, tinha o bolsa família. Eu não tenho visto o bolsa família aqui mais. Não tenho visto aqui mais. Nem sei se existe. Tem não! vou ser sincera?

**Pesquisadora:** Então é só a escola mesmo que tem que se haver com essas questões. Você consegue ter alguma atuação junto aos professores no sentido de da formação. Ou não dá

**PCP 04:** Não dá tempo! Todas as formações externas a escola permite que o professor vá. Então a gente tem muito professor em formação externa. A gente tinha uma formação agora que era semanal a gente tinha dois professores e uma coordenadora, que era a respeito de mediação de conflitos que tá sendo muito bom, agora eles estão trazendo para dentro da escola, isso oitavo e nono ano. Tem uma formação de orientação profissional também, tem PNAIC. Tem muitas formações que a prefeitura oferece e os professores participam.

**Pesquisadora:** Com relação a avaliação externa, você já me falou um pouco assim. Você se sente cobrada por essas avaliações? É um peso? Como que é isso a

**PCP 04:** Olha, eu já passei dessa Eu estava na direção quando começou, né? 2005, 2007 por aí. Na época eu já sentia um peso. Depois eu entendi que era importante, sabe? Eu não me sinto cobrada não! Sinceramente eu acho que tem que ter mesmo, os alunos tem que ter essa avaliação com respeito, tem que levar a sério. Esse ano a gente está fazendo um trabalho, está tendo um provão. A gente fez um diagnóstica no início do ano. Em cima desse resultado, a gente já teve um resultado melhor no primeiro provão. Vai ter uma agora semana que vem, onde a gente premia os melhores alunos e ali a gente está treinando para o IDEB, creio eu.

**Pesquisadora:** você já me falou antes de iniciarmos a gravação que sua relação com os professores é boa. De tudo o que você faz na coordenação o que você acha mais importante que não pode faltar assim na atuação do coordenador.

**O telefone celular da coordenadora toca. Professora pede autorização para atender. Conversa por dois minutos trocando receitas**

**PCP 04:** Pensei que era coisa séria e não é.

**Pesquisadora:** Receitas? Cozinha bem?

**PCP 04:** É porque teve um almoço lá na escola e aí eu que fiz o molho para a salada e todo mundo gostou.

**Pesquisadora:** Parece que você se envolve com tudo na escola.

**PCP 04:** Ah! Eu gosto!

**Pesquisadora:** O que você acha que é primordial para o coordenador?

**PCP 04** É a relação com o aluno né? É a relação do aluno, é lidar com a disciplina. Agora a gente está trabalhando também com os conceitos, as notas, né? Nós estamos até conseguindo.

**Pesquisadora:** Você acha que essas ações sua, tem surtido efeito para a melhoria

**PCP 04:** tem, você está falando da minha, mas em um contexto geral, da escola sim. Porque não adianta eu ter um postura e a direção da escola ter outra. Então tem que está alinhado. Aqui a gente está bem assim.

**Pesquisadora:** Você fala que precisa de um trato com aluno, essa coisa toda. Você acha que em sua formação, na sua licenciatura você foi preparada para essa atuação da coordenação pedagógica? Como você foi se formando como profissional?

**PCP 04:** Isso aí a gente vai construindo dentro da escola, vendo a maneira de lidar com o aluno, a formação em nenhum momento prepara a gente para isso. Nem para dar aula prepara. Sendo bem sincera. Você não perguntou isso, mas para lidar aqui

**Pesquisadora:** pode falar a vontade

**PCP 04:** para lidar aqui, nessa escola tem que ter um perfil diferenciado. Não estou falando que é melhor ou pior. Mas, tem que ter um perfil diferenciado.

**Pesquisadora:** E Por que? Qual o motivo dessa diferenciação?

**PCP 04:** Por que eu já trabalhei até em outras escolas né? Mas, eu gosto desse perfil. Ah, é muita miséria, não vou nem falar pobreza. É muita miséria. Esses alunos nossos, eles são, eles são pessoas que a sociedade de alguma maneira empurra para ficar só aqui dentro. Não incentiva esses meninos a irem para outros lugares. Então você tem que ter um perfil diferenciado, você tem que saber cobrar, mas você tem que também entender.

**Pesquisadora:** Sim

**PCP 04:** Não é ser a pessoa que passa a mão na cabeça, mas você tem que saber entender...

**Pesquisadora:** Abusos, esses crimes assim?

**PCP 04:** Tem

**Pesquisadora:** Ato infracional, como que é?

**PCP 04:** a gente convive com isso tudo, voce tem que saber. Por exemplo, o aluno tá sofrendo abuso, voce tem que saber como chegar nessa família. Porque existe o abuso sexual, mas existe vários outros abusos menores que existem por aí

**Pesquisadora:** sim

**PCP 04:** Ontem eu recebi um vídeo, não sei porque, quem filmou, de uma mãe batendo em um filho nosso aqui.

**Pesquisadora:** E quando é assim vocês comunicam, dialogam com quem ou resolve tudo aqui?

**PCP 04:** Eu tenho um aluna que foi para um abrigo, por exemplo, ela saiu desse abrigo e assim enquanto nós não fomos na casa da menina para levar ela para a escola ela não voltou. Com todas as redes externas, CRAS, Conselho Tutelar. Quem que chegou para trazer a menina de volta foi a escola.

**Pesquisadora:** Esses órgãos apoiam vocês? Como que é essa relação?

**PCP 04:** Olha... Olha. Eles

**Pesquisadora:** Esses órgãos conseguem chegar

**PCP 04:** Eles podem até chegar, mas que faz o caminho de volta é a escola

**Pesquisadora:** A escola tem uma Proposta Política Pedagógica?

**PCP 04:** tem

**Pesquisadora:** E como foi o processo de construção?

**PCP 04:** desde antes da minha direção ele já tinha construído. Agora o que que a gente faz, a gente vai renovando de acordo com a demanda a gente vai melhorando. Por exemplo, quando eu estava na direção nem existia essa questão do celular. Hoje já tem. Tem que lidar com isso também no PPP

**Pesquisadora:** Você me falou anteriormente que a comunidade de certa forma participa quando vem buscar o boletim

**PCP 04:** festa junina eles estavam aí

**Pesquisadora:** E para propor, essa comunidade chega a ser propositiva?

**PCP 04:** Essa situação a gente não vive aqui. Sempre é a escola que busca.

**Pesquisadora:** Você considera hoje que a gestão da escola, trabalha de coletivamente você já me falou um pouco. Discute questões gerando participação, diálogo e liberdade a comunidade escolar. Essa comunidade tem liberdade.

**PCP 04:** Tem, tem sim. Tem um bom tramite com a direção, mas se a escola não chamar não vem não.

**Pesquisadora:** você considera que a gestão democrática possibilitou uma maior efetividade da participação dos sujeitos na escola?

**PCP 04:** A questão da eleição?

**Pesquisadora:** de eleição, de participação de todos, professores e de todos os sujeitos

**PCP 04:** Acho que sim, menos a comunidade, né? A comunidade veio votar, mas eles não tem esse envolvimento com gestão democrática da escola. Mas os professores tem, os alunos dentro da possibilidades deles.

**Pesquisadora:** Tem alguma coisa que eu não te perguntei e que voce gostaria de falar em relação a coordenação pedagógica.

**PCP 04:** Não. Está tudo tranquilo.

**Pesquisadora:** Eu gostaria muito de agradecer pela disponibilidade na hora do seu almoço

**PCP 04:** Não, mas não Pode ficar tranquila

**Pesquisadora:** Fiquei feliz por achar alguém feliz na coordenação.

**PCP 04:** Nós da coordenação não fomos só escolhidos, nos também escolhemos ficar nesse lugar. Talvez por isso eu não tenha muita queixa. Tem os problemas de escola? Tem. Hoje mesmo sete horas da manhã nós estávamos indo a casa de uma menina que não atende o telefone. Mas, isso é um desafio. Todo serviço tem seu desafio. A gente está aqui por que a gente quer.

**Pesquisadora:** Esse a gente diz dos outros coordenadores ou é mais do seu perfil. Dos outros coordenadores também

**Coordenadora:** Esse ano, Esse ano nós temos vistos assim, como essa escola tem melhorado com essa gestão.

**Pesquisadora:** Essa gestão que foi eleita, teve muitas chapas?

**Coordenadora:** A escola entrou em consenso que deveria ser apenas uma chapa, para não ter mais conflitos. A gente está vindo de uma gestão muito conflituosa com os professores. Então a gente resolveu vamos fazer umas coisas. E elas são as gestoras propriamente dita. Ela tem colaborado muito com a gente, e a gente tem colaborado com ela. Eu creio que esse ano que tem avaliação?

**Pesquisadora:** Eu creio que sim. Os resultados que temos agora são resultados dos anos anteriores.

**Coordenadora:** Eu creio que daqui a dois anos teremos uma melhora.

**Pesquisadora:** Era só isso mesmo.

**PCP 04:** Eu não sei se tem ainda almoço da integrada.

**Pesquisadora:** Não tá tranquilo

**APÊNDICE H – ENTREVISTA PCP 05**

O primeiro contato com a escola foi realizado através de contato telefônico. Fui atendida pelo vice diretor da escola que prontamente agendou o horário da entrevista. O vice diretor informou o nome da coordenadora pedagógica responsável pelo atendimento dos últimos anos do ciclo. Interessante que sem: consultá-la foi agendado o dia e horário da entrevista. No dia agendado cheguei por volta de 8:00 horas. A coordenadora estava atendendo uma mãe. Enquanto isso outra mãe a aguardava e eu também. Após terminar com a mãe que estava em atendimento a coordenadora atendeu a outra mãe que a aguardava. A mãe veio verificar se a filha realmente estava presente na escola. Havia um desconfiância de que a mesma pudesse esta mantando aula. A coordenadora 3 conferiu precisou atender a mãe pegando o diário e conferindo as faltas da aluna. Após o atendimento da mãe estava presente na escola a acompanhante de inclusão que a coordenadora 02 teve de atender antes de mim. Após esse atendimento já era hora do recreio. A escola por ser grande e possuir muitos alunos possui horário dividido em dois recreios. Quando a coordenadora 02 desocupou-se para me atender já estava na hora do recreio. Informei a mesma que desejava aguardar o término do recreio para que ela me atendesse evitando assim que ela ficasse sem fazer intervalo. A mesma achou melhor principalmente pela questão do barulho. Mas, solicitou-me que quando tocasse o sinal do 2º recreio que a chamasse pois suas atividades são tantas que poderia se esquecer mim. Terminado o horário a mesma veio até mim. Estava bastante nervosa. Queria de qualquer maneira que a entrevista fosse realizada com a coordenadora geral. Expliquei a mesma que eles não eram sujeitos da minha pesquisa. Percebi que a mesma estava bastante insegura em relação a entrevista que foi realizada numa sala onde a mesma divide espaço com outros coordenadores, inclusive a geral. Houve várias interrupções de alunos, professores e da própria coordenadora geral sobre questões a serem resolvidas pela coordenação. Durante a entrevista a coordenadora continuava nervosa e bastante insegura. Em alguns momentos chegou a consultar a coordenadora geral que estava na mesma ao lado. Após a entrevista a coordenadora 03 me convidou para conhecer a estrutura da escola. Alguns grafites enfeitavam os muros da escola. Nos muros, dizeres de acolhimento aos alunos, respeito à diversidade, caracterização da escola como inclusiva. Em cada porta das salas enfeites com dizeres reforçando positivamente a escola. Nos corredores armários individuais para que os alunos guardassem seus materiais A biblioteca não tinha nenhum aluno na hora da visita, mas era bem equipada inclusive com puffs coloridos que acabava de ser adquiridos pela escola tornava o ambiente acolhedor e colaborativo. Questionava sobre o recursos para aquisição dos bens materiais a coordenadora 03 relatou sobre o cuidado da gestão com a administração do recurso. Ressaltou que há alguns meses atrás a escola participou de um projeto e ganhou aquecedores solares gerando economia de dinheiro e sobra de recursos. A escola possui duas quadras com excelente estrutura. Espalhados pela escola havia vários mesinhas em lugares estratégicos. Algumas já adaptadas como mesa de jogos. Um espaço com mesas e cadeiras voltado para os alunos fazerem atividades como pinturas que costumam sujar já com uma pia nas proximidades. A cozinha era bastante ampla. Em um pátio coberto mesa de ping pong, totó e até jogo de Just Dance (explicar). Questionada sobre cobre ocorre o acompanhamento do recreio relatou que a diretora, coordenadores e até a secretaria escolar olham a entrada, a saída e o recreio dos alunos. A coordenadora 03 pontua que a escola está fazendo 10 anos e que os diretores que passaram por lá todos se implicam muito com o desempenho da escola.

Relatou que a diretora vive pela escola. Seu nome “é trabalho”. Citou um episódio em que o filho da diretora ligou quando é questionado sobre o que estava precisando relatou que “de mãe em casa”. A coordenadora 03 relata que a direção conhece se envolve muito com o pedagógico, conhece cada aluno com dificuldade de aprendizagem e cobra ação de todos os sujeitos envolvidos. A coordenadora me leva na sala de professores equipada com uns 06 computadores, geladeira, micro-ondas, impressora. Me apresenta como pesquisadora, fala sobre o meu tema e diz aos professores que falaram muito bem deles durante a entrevista. Parecia um clima muito amistoso.

## ENTREVISTA

**Pesquisadora:** A primeira coisa que eu preciso saber é sua idade. Você disse que não ia me falar né?

**PCP 05:** Tem mais ou menos uns 17 anos. Aqui na escola eu estou desde 2009

**Pesquisadora:** E de Rede?

**PCP 05:** Eu tenho mais ou menos uns 17, 18 anos mais ou menos

**Pesquisadora:** Sempre foi nessa escola aqui, não?

**PCP 05:** O que que acontece. Eu estava na escola XXXX Lá eu sou pedagoga.

**Pesquisadora:** Sua formação é em Pedagogia?

**PCP 05:** Eu tenho formação em Pedagogia e eu dava aula para os meninos até o quinto ano. Aí eu comecei a dobrar a tarde porque a professora de geografia estava doente. Aí o pessoal pediu para eu continuar no ano seguinte (inaudível, a coordenadora geral aos gritos corrigia um aluno na sala sobrepondo a fala da coordenadora que falava muito baixinho) ... Aí eu gostei tanto da disciplina que voltei para a faculdade fiz o curso de geografia aí eu dava aula para os meninos e estudava ao mesmo tempo. Foi super legal. Aí quando eu formei eu consegui passar. Olha para você ver! E consegui meu segundo BM. Só que aí o pessoal queria me mandar para muito longe (falava mais baixo, sussurrando). Ia ficar longe demais! Eu trabalhava no XXXXXXXXXXXX. Aí tinha a vaga de geografia aqui. Eu assumo aqui e coloco meu primeiro BM à disposição para ficar em outro lugar. Eu queria a Noroeste porque tem escola boa. (Risos) Aí a XXXXXX falou assim olha: Tem umas escolas aqui que você pode querer. Aí, no início eu fui para o XXXXXXXXXXXX. Só que lá era classe vaga eu fiquei dois anos lá, acabei ficando excedente porque eu não consegui lá. Aí depois fui para o XXXXXX onde fiquei na classe vaga por mais dois anos. Também não consegui continuar lá. Aí fui mandada para a Regional para ver para qual escola. Aí eu falei assim "Eu sou um boa professora e gostaria de ir para uma escola boa. Já trabalhei em duas escolas boas, eu sei de minha competência e tudo, aí eles me indicaram aqui. Eles disseram assim: "lá é cargo vago". Aí eu vim aqui conversei com XXXX. Falei de minhas habilidades (risos). Ela ficou meio assim, né? Deve ter pensado que professora metida! Aí eu peguei e comecei a dar aula aqui e continuei um tempão no sexto ano. E continuei um tempão no sexto ano. Aí há uns dois anos e pouco atrás surgiu a ... começaram a precisar de coordenadores para o terceiro ciclo. Aí, que a professora pegou licença maternidade. Aí eles me pediram para ficar, ela ia voltar mas ela gostou tanto de continuar de licença... (risos) e eles me pediram para continuar na coordenação. E na outra escola, eu trabalho com Geografia no terceiro ciclo.

**Entrevista interrompida pela coordenadora geral para que pergunta:**

As provas foram agendadas para o dia 9 agora até... Vai prevalecer ou você vai mudar?

**Coordenadora geral:** xxxxxxxxxxxx você não sabe, não?

**PCP 05:** Não vai mudar para agosto, eu vou até mandar um bilhete para os meninos tá? Porque os professores estão achando que está muito apertado e eles não deram conta de terminar a matéria deles, as provas, essas coisas. Vai ter que ser na segunda semana de agosto. Eu tenho que ver a data certa. XXXX jogou para Agosto também.

**A coordenadora geral atendendo o telefone de pais para tratar sobre as datas das provas atrapalhava a audição na entrevista.**

**PCP 05:** a greve dos caminhoneiros atrapalhou muitas coisas.

**Coordenadora geral continua demandando outras respostas da coordenadora.**

**Pesquisadora:** Então, seu maior tempo de experiência é na docência. Há dois anos e pouco você assumiu a coordenação aqui em função dessa licença.

**PCP 05:** Eu já tenho 07 anos, só que na outra escola eu ficava na coordenação de turno. Fiquei 05 anos na coordenação de turno e 2 anos na pedagógica. Aí, a função de coordenação é muito cansativo e bateu com a coordenação daqui. Aí eu comecei a ficar muito cansada.

**Pesquisadora:** Então, você tinha então dois cargos de coordenação?

**PCP 05:** Nó, era muito triste. Aí, surgiu a oportunidade porque uma coordenadora iria voltar para a sala de aula. Ai, eu fui a primeira a falar que queria (risos).

**Pesquisadora:** Então você gosta da coordenação? Manter um turno para você é tranquilo?

**PCP 05:** Aí eu preferi lá porque a coordenação aqui é muito puxado, sabe? Aí, eu pedi para sair lá. La eu dou aula de geografia

**Pesquisadora:** Parece que é uma satisfação trabalhar em escola para você.

**PCP 05:** Gosto, gosto muito!

**Pesquisadora:** Foi uma escola a coordenação Pedagógica? Você escolheu mesmo está nessa função?

**PCP 05:** Nessa não, na outra sim. Na outra eu quis ficar, eu pedir para ficar. Aí, eles pegaram e me permitiram. Eu fiquei lá um tempão. Mas, depois eu pedi para sair. Aqui a diretora me convidou.

**Pesquisadora:** Entendi.

**PCP 05:** Aí eu até falei para ela: Eu não sei se eu vou dá conta, porque eu só tinha um ano de pedagógico.

**Pesquisadora:** E por que você acha que não vai dar conta?

**PCP 05:** A escola aqui exige muito. É muito puxado. Aí eu pensei assim: Sempre que surgia a oportunidade de coordenação eu sempre me esquivava. Eu pensava comigo que não ia dar conta. Pensava comigo que essa escola exige muito. Como professora eu sei que eu dou conta e tal, mas como coordenadora eu pensava: Gente eu não dou conta! Quando ela me chamou (inaudível). Eu tenho um ano só de coordenação pedagógica, eu tenho mais experiência era na de turno e tal. Eu sei que é muito cansativo, eu tenho dois turnos e já estou em uma coordenação tal aí eu gostaria de continuar na sala de aula.

**Pesquisadora:** O que que difere a coordenação pedagógica da coordenação de turno? La na escola que eu trabalho era apenas um coordenador, aí eu não tenho essa dimensão

**PCP 05:** (inaudível-várias falas ao mesmo tempo dentro da sala da coordenação) ... com isso eu fui aprendendo muito coisa. Aí eu fui conhecendo mais coisas assim... eu fui assim... ganhando mais assim... mais experiência. Hoje eu percebo assim que eu tenho experiência. (Inaudível)... A coordenação é muito puxada, igual eu te falei. Tem muita coisa para fazer. Tem horas que você fala assim...Nosso pai eu não vou dá conta

**Pesquisadora:** A escola aqui é muito grande?

**PCP 05:** É enorme. Depois se você quiser conhecer eu te mostro

**Pesquisadora:** Sim.

**PCP 05:** Mas, é engraçado como eu consegui. Sua escola é diferente?

**Pesquisadora:** Sim, lá na minha é só uma coordenação. Eu imaginava que em todas as escolas só tinha um coordenador para fazer tudo. Fiquei sabendo quando iniciei a pesquisa e me perguntaram qual coordenação que você quer?

**PCP 05:** Sua escola é pequena?

**Pesquisadora:** Bem pequena.

**PCP 05:** A coordenação de turno ela trabalha mais com os alunos, media conflito com os alunos, olha entrada de turno, saída de turno. Essas coisas assim, está mais diretamente ligada aos alunos. A coordenação pedagógica ela ligada aos professores, aos planejamentos, aos projetos de professores, a organização em geral dos professores. Agora, geralmente tem essa divisão bem nítida mesmo, mas aqui no XXXX a XXXXX, apesar de ser coordenadora de turno, atualmente ela está na pedagógica também aquela geral.

**Pesquisadora:** Sim. Criaram agora a Coordenação geral.

**PCP 05:** Mas, apesar disso ela faz muita coisa do Pedagógico também, sabe? Né, XXXXXXXXXX? (Questiona a coordenadora geral que está na sala).

**Pesquisadora:** Se mistura, né? Não tem como separar.

**PCP 05:** Porque aqui, igual eu te falei, é uma escola que tem muita coisa para fazer e se ficasse só comigo eu não ia dar conta, sabe? Aí, ela faz muita coisa com relação a questão pedagógica também, tá?

**Pesquisadora:** O tempo de coordenação você já me falou. Que é 2 anos e poucos somado aos anos de outra escola.

**PCP 05:** Faz dois anos e pouco que eu estou aqui, não chegou a três ainda não.

**Pesquisadora:** Você atua em quais etapas?

**PCP 05:** Do sexto ao nono ano

**Pesquisadora:** As funções que você desempenha como coordenadora pedagógica é mais junto aos docentes né? E como é essa atuação junto aos docentes? Com relação a que você atua? Dando formação? você chega a da formação para os docentes, orientação? Como é?

**PCP 05:** São várias coisas. Primeiramente organização geral do turno com relação aos professores. Professores que faltam, quem organizam substituição sou eu. Entendeu? Nós temos também oficinas uma vez por mês e eu organizo as reuniões de formação com eles e reunião para passar informes. Eu quem passo os informes. Eu e XXXXXX a direção é muito presente. E aí a gente organiza as formações. Eu organizo as formações. Converso com os professores a respeito de fazer as formações dadas pela SMED também, explicou a importância. Aí eles fazem.

**Pesquisadora:** As funções que você desempenha como coordenadora pedagógica é mais junto aos docentes né? E como é essa atuação junto aos docentes? Com relação a que você atua? Dando formação? Você chega a da formação para os docentes, orientação? Como é?

**PCP 05:** São várias coisas. Primeiramente organização geral do turno com relação ao professores. Professores que faltam, quem organizam substituição sou eu. Entendeu. Nós temos também oficinairos uma vez por mês e eu organizo as reuniões de formação com eles e reunião para passar informes. Eu quem passo os informes. Eu e XXXXXX a direção é muito presente. E aí a gente organiza as formações. Eu organizo as formações. Converso com os professores a respeito de fazer as formações dadas pela SMED também, explicou a importância. Aí eles fazem. Se precisar ir eu organizo o turno para quem possa substituir. E eu também participo de formações. Aí, as formações que eu participo lá, eu passo para eles nas reuniões de oficinairos e de dias escolares também. Aí, tudo que eu aprendo assim, nessas formações eu passo para eles e as vezes quando a gente precisa chamar alguém de fora, E a direção viabilizamos para chamar as pessoas de fora

Já vierem muitas pessoas de fora (inaudível) (...) tem uma outra professora que está fazendo o curso de etnia, desde o ano passado ela já deu duas formações ano passado eu estou fazendo junto com ela (inaudível). Nós temos um professor que começou a formação e ele começou a aplicar o que ele está aprendendo lá na sala de aula, e essa professora também. Aí eu organizo.

**Pesquisadora:** E a Prefeitura tá dando essas formações e vocês se organizam para participar?

**PCP 05:** (inaudível) O projeto que ele estava fazendo ano passado sobre múltiplas inteligências, você já ouviu falar?

**Pesquisadora:** Sim

**PCP 05:** Ele estava lendo e fazendo isso com a turma e nós organizamos aqui uma feira ano passado. Ele deu formação para os professores, ano passado ele deu outra formação. A feira foi em torno dessa formação que ele deu.

**Pesquisadora:** Bacana em?

**PCP 05:** Então a gente valoriza muito os professores?

**Pesquisadora:** E como vocês fazem com o tempo coletivo, não tem mais o ACEPAT né? Aquele horário que os professores se reuniam. A prefeitura cortou. Como vocês se organizam?

**PCP 05:** Na verdade, a gente sempre recebe a verba da prefeitura, né? parte da verba pode ser utilizada com os oficinairos se a gente quiser. Tem escola que não valoriza muito isso, né? Faz a oficina quando der, uma vez a cada trimestre, se necessário os professores se reúnem pouco. Aqui na escola, a direção valoriza muito esse encontro coletivo que é muito importante.

**Pesquisadora:** Sim, sim

**PCP 05:** O que que acontece? Mesmo que for pouco dinheiro, a direção reserva uma parte para a reunião com os oficinairos mensalmente. Igual no ano passado. Você sabe que o prefeito mandou só dez mil reais.

**Pesquisadora:** Sim. Muitos profissionais reclamaram.

**PCP 05:** E teve gente que já tinha dinheiro do ano passado, que recebeu 8 mil, 5 mil, você sabe disso, né? Acho que aqui não chegou nem 8 mil. Aí, ele pegou se organizou que deu para a gente fazer essas reuniões quase que mensais. Quase que o dinheiro quase todo foi para os oficinairos. E a gente começou a organizar as discussões (inaudível) para organizar essa reunião coletiva.

**Pesquisadora:** Em relação ao que as Diretrizes trazem como papel do coordenador e o que você consegue fazer efetivamente? Você conhece as diretrizes e o que elas descrevem como atribuição do coordenador? Não conhece?

**PCP 05:** Eu tenho elas aqui. Cheguei a ler algumas vezes. Aí o que que acontece depois eu até esqueci o que tem lá, mas eu sei que mais ou menos o que eu faço aqui tá mais ou menos dentro do que precisa feito. Mas, a maioria das coisas (inaudível) igual eu te falei. Então a maioria das coisas está dentro do que está lá.

**Pesquisadora:** os desafios, as demandas que são trazidos a você. Quais são seus principais desafios como coordenadora?

**PCP 05:** Meu principal desafio é ser cada vez melhor. É hoje ser melhor do que ontem. Amanhã ser melhor do que hoje. E tentar cada dia me organizar mais. Assim, eu levo muita coisa para casa.

**Pesquisadora:** uma das vantagens que eu via como coordenadora era não ter que levar nada para casa (risos)

**PCP 05:** Quando era de turno eu não levava, mas na pedagógica leva. Então, eu queria me organizar melhor para não levar. De início, eu até consigo não leva não, mas chega nessa época, tem muita coisa para fazer.

**Pesquisadora:** É um terceiro turno?

**PCP 05:** É. É lista de prova, um tanto de coisa que eu levo assim. Sabe porquê? Eu sei ... a direção é muita presente. A XXXXX (diretora) é uma pessoa que realmente nós temos uma integração muito grande. Com a XXXXX outra coordenadora também, ne? Só que é o seguinte, eu tenho muito apoio, mas ao mesmo tempo eu sei que tem as exigências que eu tenho cumprir. Eu não posso deixar eu não gosto de ser chamada atenção.

**Pesquisadora:** perfeccionismo? risos Eu sei bem o que é isso?

**PCP 05:** meu maior desafio é este, ser cada vez melhor.

**Pesquisadora:** E aqui como é as cobranças das avaliações externas. Os indicadores?

**PCP 05:** A nossa cobrança, a cobrança da direção é a gente se realmente ser cada vez melhor. A direção ela cobra, mas ela apoia. Ela dá todo apoio que o professor precisar, nè? XXXX? Se você quiser falar alguma coisa pode falar também (questionando a coordenadora geral).

**A coordenadora geral relata que está muito entretida com o que está fazendo.**

**PCP 05:** tanto é que o nosso IDEB aumentou.

**Pesquisadora:** Sim. Foi um dos meus critérios de escolha. [risos]

**PCP 05:** Por que que foi que aumentou? Justamente porque tem muitas pessoas disponíveis para fazer a escola. O que a direção pede para fazer, a coordenação faz e a direção apoia. Tem agora o 5º horário, desde o ano retrasado já tem. O que é o 5º horário? O menino que não fez o para casa ele faz no 5º horário. O 5º horário é de 11:40 às 12:30.

**Pesquisadora:** Ai, os pais são informados como é que é?

**PCP 05:** No início o ano na reunião já são informados os pais que os meninos podem ficar. Quem é da integrada já fica direto. Quem não é da integrada o pessoal liga, alguma coisa assim para avisar. Aquele negócio todo. Aí, tem menino que faz rapidinho para não ficar. Com isso, ajuda. Eles fazendo atividade já é um momento de aprendizagem. A direção se tiver uma sala com muita indisciplina, ela vai lá conversa, conversa com a turma, chama os pais. Pontualmente, alguns alunos que dão problemas chamam também. Na recuperação, A

direção dá maior apoio na recuperação dos meninos também ajuda muito, todo material que for necessário. Tem o PMA também.

**Pesquisadora:** Então aqui não acabou o PMA. Porque teve um período que ele foi cortado na rede deixando essa responsabilidade para a escola. Então vocês se organizaram e continuam com o PMA?

**PCP 05:** Nós conseguimos um professor do Escola Aberta.

**PCP 05** se direciona a Coordenadora Geral: Aquela professora XXXXXX à tarde, ela é fora do 1.5, como é que é? Ela dá PMA, ela está fora do 1.5?

**Coordenadora geral:** Nós conseguimos uma professora fora do 1.5 para dá PMA no contraturno e nós temos também dentro do turno no caso XXXXXX. Ele é um professor que dá reforço dentro do turno e ainda por cima nós temos deixa eu ver 1, 2, 3, temos mediadores para a nossa escola é uma das poucas que continuam com mediadores. Ano passado estava para a rede toda, mas nem todo mundo soube utilizar.

**Pesquisadora:** Que mediadores são esses? Não tinha na minha escola não? [risos].

**PCP 05:** Não chegou?

**Pesquisadora:** Não. Será que é de algum projeto social?

**PCP 05:** o seu é segundo ciclo, né?

**Pesquisadora:** é o último ano do 2º ciclo e os últimos finais 7º, 8º e 9º. Será que é o pessoal da Integrada que aí a gente chama eles de bolsistas que ajudam? Deve ser a mesma coisa ne que vocês chamam de mediadores.

**PCP 05:** São profissionais do Mais Educação.

**Pesquisadora:** Ah! Lá não tem Mais Educação não!

**PCP 05:** É um programa do Governo Federal, vem um monte de pessoas contratadas e a escola poderia contratar. Aí a escola privilegiou pessoas que pudessem ser gente que fossem da comunidade. Além de ser da comunidade, a escola privilegiou quem tivesse feito faculdade, tivesse formado em uma determinada matéria, de Português, Matemática. Pessoas que realmente pudessem ajudar. Aí, eles dão reforço para os meninos no contra-turno. E entendeu?

**Pesquisadora:** Entendi.

**PCP 05:** Aí, eles dão reforço e ajudam na mediação, ne? Você pode perceber que a escola faz de tudo para os meninos melhorarem.

**Pesquisadora:** tem muito aluno com dificuldade de aprendizagem? É um número controlável? como que é?

**PCP 05:** Não existem muitos não! Mas, assim, acontece o seguinte: a gente vê assim, a XXXXXX (se referia a uma escola) mandava muita gente de lá que não tinha... que não sabia direito. Aí, é mais no horário da tarde (inaudível) tem um sexto ano aqui tem (inaudível) a gente fazia de tudo. O aluno agora é nosso. Não importa a defasagem que veio do outro, se o aluno é nosso nós temos que resolver. Aí que entra as mediações fazendo de tudo para esses meninos melhorarem.

**Pesquisadora:** Lá na escola onde trabalho é parecido. A gente pegava os alunos no sexto ano que era ano de retenção. O nosso é o 4º IDEB. Aí, pegar esses alunos de retenção era um problema porque vinha de outra escola e pegava o último ano do ciclo. Era a mesma coisa tinha que resolver. Tava lá o problema

**PCP 05:** Mas graças a Deus as mediações tem ficado cheias e aí a gente pega assim. tem os meninos que realmente tem problemas mesmo, mas assim, não é gritante não, ne

XXXXXXXXXXXXXXXXX? (Dirige a pergunta a coordenadora geral). Essas questões dos problemas não. Agora, igual eu te falei eu trabalhei dois anos no XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX La (risos) a coordenadora do 6º ano falava assim: não mais esse menino tem que ficar mais um ano no 6º ano sei que lá. Vocês vão ficar mais um ano com esses meninos do 6º ano dando problema. Vamos passar esses meninos para frente, vamos passar! Aí passava o menino sem saber de nada. Entendeu?

**Pesquisadora:** Aí jogava o problema para frente, mais 3 anos?

**PCP 05:** Jogava o menino lá na frente para não ter problema entendeu? É isso que elas fazem. E lá deve continuar a mesma coisa.

**Pesquisadora:** Aqui vocês tentam controlar quando é necessário, retém?

**PCP 05:** É. Aqui não tem muita rejeição não! Não sei se você deve ter olhado e tal, mas graças a Deus, a gente tem conseguido pouca retenção

**Pesquisadora:** Esses casos de abusos, de coisas assim tem aqui como é? Tem questões de indisciplina muito grave? Essas coisas assim

**PCP 05:** Não sei se você reparou, tem escola que a coordenação fica cheia. Você pode perceber que aqui não tem muito aluno. Aqui questão de indisciplina é muito pouco, ne? Não tem muita questão com indisciplina, violência, essas coisas não. Aqui tem um projeto muito bom no contra turno que o Projeto de Direitos Humanos que ajuda o menino, que é o pessoal da integrada que faz que ajuda o menino a olhar o outro de outra forma deveres deles e direitos dos outros. Tem palestras também, mesmo sendo o pessoal da Integrada que faz, a pessoa que não é da integrada e quer participar ele faz inscrição e pode participar também.

**Pesquisadora:** De quais bairros os alunos daqui são oriundos?

**PCP 05:** de vários.

**Pesquisadora:** Eu acho que é típico de escolas de IDEB bom, porque na minha vem alunos até de outros municípios vem estuda lá.

**PCP 05:** Na hora da saída você vai perceber um monte de escolar aqui.

**Pesquisadora:** É um escolar pago pelas famílias?

**PCP 05:** é

**Pesquisadora:** Há uma diferença das escolas de comunidade

**PCP 05:** a gente fica sabendo, você sabe que tem a questão do ... do... que pega o coisa

**Pesquisadora:** endereço?

**PCP 05:** Despista mesmo, e assim, aí a gente percebe a diferença. Escola que tem IDEB bom você vê muito escolar parado. Escola que tem IDEB ruim você não vê escolar parado.

**Pesquisadora:** Isso é interessante, nas escolas de IDEB Baixo tem escolar da prefeitura. Algum outro órgão vocês tem apoio, CRAS, CREAS Conselho tutelar, da Assistência de modo geral? como que é a relação com esses órgãos?

**PCP 05:** Isso XXXXX (coordenadora geral) pode falar.

**Coordenadora geral:** Tem sim uma parceria boa, tanto com o família escola que olha frequência, dificuldade de aprendizagem como o Conselho Tutelar também. Mas é muito pouco.

**Pesquisadora:** Isso que eu ia perguntar

**PCP 05:** a gente não tem quase problema com indisciplina. A gente não tem muito problema não.

**Pesquisadora:** Que bom! Bacana! Questão de inclusão para vocês tem muitos casos.

**PCP 05:** Não tem muitos alunos. As vezes tem um em uma sala, outros na sala. A gente está com uns mediadores muito bons, né que apoia os grupos? E Os professores são muitos bons nessa parte também.

**Pesquisadora:** Vou ter que estudar esse mais educação. Lá não tem mais educação

**PCP 05:** XXXXX está mais por dentro

**Coordenadora geral:** Olha, é um projeto do governo. Era do governo, do MEC. Agora esse ano está na prefeitura, mas eles são todos estudante de Pedagogia, Português, matemática. Aí gente pega esses mediadores e paga com essa verba que vem e eles ajudam a dar o reforço. Como se fosse um PMA. Tem alguns que dão aula junto com o professor. É simples, como entrar para fazer esse processo eu já não sei.

**Pesquisadora:** E a eleição para diretores aqui foi tranquila, como foi?

**PCP 05:** Tranquila, aqui até hoje sempre chapa única.

**Pesquisadora:** Parece que o grupo se articula né de forma que já vai indicando os pares

**PCP 05:** Até hoje ninguém quis agora não podem eleger mais uma vez. Ela quer saber como está a inclusão, se é um número alto. Eu falei com ela que não era não.

**Coordenadora geral:** a gente tem bastante aluno de inclusão. Nós temos 26, mas está espalhado, ne? Mas estão todos espalhados, nós temos 16 salas por turno.

**Pesquisadora:** Tem EJA aqui. Estou falando com ela que o pessoal da inclusão

**Coordenadora geral:** tem não!

**PCP 05:** o que estou falando com ela é que o pessoal da inclusão é muito bom e os professores também, Eles tem se desenvolvido e desenvolvido bem. Sabe?

**Pesquisadora:** com relação a sua formação como que foi? A graduação te formou para essa atuação?

**PCP 05:** na verdade o curso de pedagogia me ajudou bastante. Eu fiz Pedagogia na época eu fiz supervisão e orientação educacional. Eu gostei muito porque a orientação educacional te ensina muito a ver o lado do outro. O lado do aluno essas coisas assim. Isso me ajudou bastante. E fora isso, eu gosto muito de ler. Eu gosto muito de Ultimamente o tempo anda muito curto eu tenho tido muita coisa para fazer. Eu lia nas férias, mas eu gosto de ler, sabe? Eu sempre leio alguma coisa relacionado assim: como lidar com o outro, eu já li livro assim como organizar suas coisas, Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje. Leio também questão assim de ser uma boa gestora. (Inaudível coordenadora geral conversava com um aluno em um tom muito alto) (...) Eu já fiz curso de ballet. Que na verdade lá na outra escola, minha intenção era voltar para a coordenação depois. Aí tem que estudar nem é de supetão, eu quero ser pronto acabou, comecei a ler livros, ir em palestras, buscando aprender como lidar com o outro e como organizar suas coisas. Esse livro eu já li umas três vezes já fiz até resumo deles.

**Pesquisadora:** Será que você é desorganizada ou o tempo de coordenação que é muito louco?

**PCP 05:** Sim chega um época, igual agora que eu tenho que fazer provas para a outra escola. Que lá eu estou em sala de aula. Aí, eu tenho que fazer um monte de coisa, chega nessa época do ano eu tenho que decidir o que eu tenho de fazer primeiro. Tenho que fazer isso primeiro, não dei conta disso, é um monte de coisa. Mas, minhas provas são muito boas tá?

**Pesquisadora:** Você ama ser professora, ne?

**PCP 05:** Gosto.

**Pesquisadora:** No meu primeiro trabalho como coordenadora, tinha uma diretora na escola que falava que quem é bom professor geralmente consegue ser um bom gestor.

**PCP 05:** muitos risos

**Pesquisadora:** Tem alguma coisa que eu não te perguntei que você acha interessante falar para contribuir com minha pesquisa?

**PCP 05:** Você quer falar alguma coisa XXXXXXXXX (pergunta direcionada a coordenação geral)

**Coordenadora geral:** Acho que você já falou tudo. Aqui a gente trabalha muito articulado tanto com a integrada quanto com a regular.

**Pesquisadora:** A Integrada não ficou a parte, vocês trouxeram a integrada para dentro da escola.

**Coordenadora geral:** a integrada e a regular trabalham muito junto isso dá uma diferença. Igual na Integrada o aluno escolhe o que ele quer fazer. Não é a gente que escolhe e a Integrada e eles ajuda muito no reforço.

**Pesquisadora:** Na escola onde trabalho parece que são duas escolas. Uma integrada que os professores falam "Ah integrada!" e outra escola

**Coordenadora geral:** Aqui a gente trabalha muito junto, Agora que está (inaudível) pegamos os monitores para ajudar a gente. Quando a gente tem oficina, as vezes não tem oficinheiro, eles descem para ajudar na sala, sabe?

**Pesquisadora:** É 6º ao 9º aqui?

**Coordenadora geral:** É 1º ao nono.

**PCP 05:** porque tem a outra professora XXX que é do primeiro ciclo e segundo ciclo. Você queria falar com a XXXX também?

**Pesquisadora:** é só do último ciclo mesmo.

**Coordenadora geral:** A tarde nós temos o 3 ciclo: 2 novos, 2 oitavos, 3 sétimos.

**Pesquisadora:** Esses dados eu consigo pegar na Secretaria todos eles?

**PCP 05:** Uma questão que eu tinha realmente esquecido de falar mesmo, é a questão da integrada que aqui é muito unido mesmo. Então a questão do para casa no contraturno tem um horário diário de para casa de o menino fazer o para casa na integrada. E tudo a gente conversa. Por exemplo, Se o menino está dando problema lá e está dando problema aqui. A gente chama o pai, faz uma roda e conversa coletivamente. Tanto da integrada quanto da regular. A gente sempre trabalha junto. Isso é bom porque, isso é bom porque assim ...

**Pesquisadora:** As famílias demandam muito da escola?

**PCP 05:** como assim? Aqui a gente é muito cobrado, mas dão bastante assistência. A gente tem esse apoio. Os pais sabem que aqui é uma escola boa e a gente conversa disso em muitas reuniões. Então eles se empenham muito em acompanhar os filhos no para casa. As vezes o menino esquece o trabalho, tem que apresentar hoje pede para ligar para a mãe para trazer o trabalho. A gente liga para casa, a mãe traz o trabalho do menino. Porque as vezes na distração dele ele esqueceu o trabalho.

**Pesquisadora:** igual lá minha escola, que é diferente de quando você vai para a periferia que aí se perde.

**PCP 05:** Aqui as vezes a mãe preocupada com o filho, marca com a coordenação de vim conversar? Ou estão perguntam qual o horário que eu posso aí porque eu preciso conversar sobre o meu filo vem. A gente tenta essa abertura e tudo. Uma coisa que eu esqueci de te falar também é que nós temos, desde o ano passado, que a gente tem escaninhos para os meninos. Aí o que acontece: Aí, o que acontece? O diretor foi pendido aos poucos, a cada ano ele pedia uma quantidade x desses armários para escaninho. Foi pedindo até conseguir uma quantidade boa. E aí consegui para a integrada. Os meninos da integrada já tem os armários onde eles guardam. E desde o ano passado ele conseguiu uma quantidade muito boa para os meninos do sexto ao nono.

**Coordenadora pedagógica** (dirigindo-se a coordenadora geral): tem algum ano que não tem?  
**Coordenadora geral:** o 8°

**PCP 05:** todos os outros anos já tem só o oitavo que não tem. Ta faltando alguns ainda, já fizemos, falta alguns, mas ano passado.

**Pesquisadora:** A escola é enorme, ne?

**PCP 05:** a gente está precisando de mais armários xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx vai pedir.

**Coordenadora geral:** Já fez o pedido.

**PCP 05:** Já fez o pedido. Não chegou ainda.

**Pesquisadora:** Muita bacana! Acho que é só isso gente. E Projeto Político Pedagógico vocês tem? Como é que é?

**PCP 05:** Tem mais de 100 páginas. É porque tinha um projeto, mas o projeto já estava um pouco defasado que era do início da inauguração da escola, Né? de 2006 Uma coisa assim. Aí quando foi há uns dois anos atrás a xxxxx (diretora) contratou uma consultora para ajudar na elaboração. Aí, tinha uma professora de laudo médico que está por conta de fazer pesquisa com os professores. Levantado quais eram os projetos que a escola tinha, o que deveria mudar e tudo. Conversar com esses professores, elaborar o texto, sabe? Do Projeto Político Pedagógico. A gente teve reunião com os professores durante essas oficinas. A gente teve reuniões a respeito desse projeto que a gente ia passando para esse professora e ela ia digitando e mandando para essa consultora. E no final, teve uma reunião final ne, XXXXXX (se dirigindo a coordenadora geral) para apresentar o Projeto e nós fizemos esse Projeto Político Pedagógico. Ele é muito bom, sabe? Igual eu te falei tem umas 100 páginas.

**Pesquisadora:** vocês consideram aqui há uma gestão democrática? As famílias participam?

**Coordenadora geral:** tem o colegiado que os pais participam. O colegiado tem reunião mensal né.

**Pesquisadora:** banca!

**PCP 05:** Nossa, os pais participam muito!

**Pesquisadora:** Nosso índice de participação no CEFET, COLTEC é muito grande. A gente tem uma parceria com PROLabore.

**Pesquisadora:** Cursinho?

**Coordenadora geral:** a gente pega as melhores notas no final do ano, para ganhar bolsa no final do ano. Isso aí incentiva muito os alunos a estudante tirarem notas boas.

**Pesquisadora:** Muito bom!

**PCP 05:** Tem o PROlabore e como que chama esse aqui. Esse da Padre Eustáquio? Esqueci o nome.

**PCP 05:** Esqueci o nome também.

**Coordenadora geral:** Esqueci o nome. Aí elas sabem que os meninos aqui tem nota boa.

**Pesquisadora:** Eles querem bom índice de aprovação, né?

**Coordenadora geral:** Aí tem menino que ganha 100 por cento, tem menino que ganha 90, 70 até 50 por cento.

**PCP 05:** Nós temos meninos no COLTEC, temos meninos no CEFET. Todo ano a gente tem muitas aprovações, né?

**Coordenadora geral:** Estamos sempre de olho nas olimpíadas da OBMEP. Todo ano a gente ganha medalha de bronze

**Pesquisadora:** Que bacana!

**Coordenadora geral:** Acho que em relação ao que já vivi.

**PCP 05:** Esqueci de te falar que aqui nos damos certificados para os melhores alunos. Eu comecei com isso no sexto ano quando eu dava aula. São os meninos que tiram de 25 a 30 pontos em 5 matérias a cada trimestre. Aí, eu dou um certificado de aluno destaque e não pode tomar recuperação em nenhuma matéria. São muito meninos. Tem turmas aí que chega a 15 alunos.

**Pesquisadora:** Com esse perfil? 50%?

**PCP 05:** Em cada turma. Teve uma vez que uma das salas minha foram 17 alunos numa uma sala.

**Pesquisadora:** Bacana

**PCP 05:** Eu fazia isso no 6º ano com minhas três turmas. Aí as professoras do 5º ano resolveram fazer as delas. E começou só o 2º ciclo fazer. Aí, quando eu vim aqui para a coordenação.

### **Interrupção por uma aluna para solicitar um material**

**PCP 05:** E aí eu peguei e resolvi estender para a escola inteira na parte da manhã. Aí, a cada trimestre eu dou esse certificado de alunos destaques. Os alunos amam! Aí, quem não ganha já fica assim, "ano que vem vou ganhar"

**Pesquisadora:** Incentiva?

**PCP 05:** Você tem que ver a quantidade de alunos que ganham. Costuma ser quase a metade da escola. Ano passado a direção fez as contas ano passado de 300 e pouco, não se 400 alunos de manhã, sei lá. Eu tive 180 alunos certificados. Aí, o que acontece, no final do ano a gente faz um excursão ao cinema.

**Pesquisadora:** isso a gente faz minha escola também: cinema, clube.

**PCP 05:** para os melhores alunos?

**Pesquisadora:** Lá, durante a recuperação principalmente. Quando precisa de um tempo para recuperação os que não estão em recuperação fazem alguma atividade e os outros que está em recuperação fica na escola, aproveita o tempo.

**PCP 05:** Ah, A gente No segundo ciclo o pessoal faz algo parecido. Leva para a sala de vídeo, leva para uma atividade a parte com os meninos que não estão em recuperação. Então tem vídeo, cinema com pipoca, quadra. No terceiro ciclo começou assim, quem não estava de recuperação tinha outra atividade e quem estava ficava fazendo as atividades da recuperação, mas já tem mais de dois anos. Dois anos e meio mais ou menos que os professores resolveram

fazer. Foi logo quando eu entrei para a coordenação. Os professores estavam achando melhor dá recuperação para a turma toda e dá oportunidade de melhoria de nota para quem não tomou recuperação. E os trabalhos ser para a turma toda. Somente as provas que era para quem tomou recuperação. A gente começou a fazer isso e achamos que ficou mais tranquilo.

**Pesquisadora:** Realmente, essa dinâmica desorganiza muito.

**PCP 05:** estava sendo aquela confusão. Algum aluno pegava recuperação em mais matérias, aí batia horário, era aquela coisa horrorosa.

**Pesquisadora:** Exatamente!

**Coordenadora geral:** tinha menino que fugia da recuperação quando a gente ia procurar já estava passando do horário.

**PCP 05:** Porque ele queria ir lá para a quadra. Aquele negócio todo. E as vezes ele tinha determinado horário que tinha pouco menino em recuperação e a outra turma que ficava sem recuperação ficava aquele monte de gente na turma, entendeu? Agora não está tudo tranquilo todo mundo entra em recuperação da matéria porque é uma nova oportunidade

**Coordenadora geral:** (inaudível) nós já estamos olhando é: o menino que tem o direito de fazer a recuperação e ficava com a melhor nota. O menino tinha tomado recuperação, as vezes ficava com maior nota do que os que não tinham tomado. Suponhamos um aluno que não tomou recuperação ficou com 24, um aluno que pegou recuperação fez trabalho e prova direitinho ficou com 28.

**Pesquisadora:** A nota é uma preocupação para eles aqui, ne?

**Coordenadora geral:** para eles é. Pra gente, não!

**Pesquisadora:** Pra eles é importante, isso!

**PCP 05:** Eles vão ter o direito de fazer a prova para aumentar a média deles.

**Pesquisadora:** É tudo construído com os professores, né?

**PCP 05:** a gente acha muito importante ter o apoio dos professores. Porque não adianta nada ser uma coordenadora se os professores não me aceitam como coordenadora [risos]

**Pesquisadora:** Aí não flui [risos], com a própria direção também, ne? [risos]

**Coordenadora geral:** a direção também aqui é muito disponível.

**PCP 05:** Eu já até falei isso para ela. São muito disponíveis, mas por que? Porque você tem que ter diálogo com os professores. Se você pegar e ficar se impondo, sendo uma pessoa autoritária, você não consegue nada. Você tem que dialogar, passar seus argumentos, o porquê disso, daquilo. Eu mesma, tento apoiar muito os professores. Apoiar bastante, na hora que a gente é professora sabe que a gente precisa demais.

**Pesquisadora:** Então é isso. Muito obrigada por sua disponibilidade

## APÊNDICE I – ENTREVISTA PCP 06

O primeiro contato com a escola foi feito com o diretor escolar que foi bastante solícito. Explicitado o objetivo da pesquisa me passou o telefone do coordenador pedagógico da escola. Em função de um problema no telefone foi realizada diversas tentativas de contato sem sucesso. Trata-se de uma escola muito grande com dois prédios. A ligação sempre caía na secretaria. Durante algumas tentativas de contato com o coordenador fui informado pelas secretarias que ele era bastante atarefado. Costuma atender em média dois pais por dia consumindo-lhe mais ou menos duas horas. Após a não obtenção de resultado via contato telefônico foi pessoalmente a escola, pois estava preocupada com o tempo da pesquisa uma vez que as escolas entrariam de férias. No dia da ida pessoalmente a escola, também não pude ser atendida. De acordo com o porteiro havia agendamento de pais para aquele horário. Segundo o porteiro o dia estava tumultuado pois um aluno tinha levado uma arma para a escola. Possivelmente, o adolescente deveria descer para a CIA. Nesse dia, deixei o meu contato com o porteiro e posteriormente o coordenador pedagógico entrou em contato através de telefone agendando a entrevista. Chama atenção antes da chegada da escola as ruas bastante arborizadas e a sinalização das vias extremamente bem cuidadas. A escola localiza-se em frente a outra escola particular. A escola é bastante grande sendo dividida em dois blocos. Tratava-se do único coordenador do sexo masculino encontrado na coordenação pedagógica de todas as escolas entrevistadas. Foi o único que se preocupou em fechar a porta para não ser incomodado durante a entrevista. Segundo ele foi um dia estratégico pois os alunos estavam fazendo provão. Trata-se de um instrumento de avaliação usada pela instituição nos finais do semestre. Havia um silêncio muito grande na escola, apesar da presença dos alunos. O lamentável foi perceber que depois de uma entrevista extremamente frutífera o gravador teve um problema não gravando a primeira versão da entrevista. Após perceber tal fato o coordenador se prontificou a falar novamente. Em função disso, tive de resumir a entrevista e muitas informações se perderam na gravação. O coordenador que a escola vem de um continuo de gestão democrática. Tanto a coordenação atual, quanto as anteriores trabalham nesse perfil. Relata que o grupo vê o resultado das avaliações externas com resultado de um trabalho bem feito. Relata que o grupo já assimilou isso. Ressalta a precarização da função de coordenação tem o desejo de ganhar mais. Pontua que em função dessa precarização ninguém quer ser coordenador pedagógico. Aponta que a rede tem de prestar mais atenção no coordenador. Reclama que foi ofertado formações para a PEI, para os diretores e até para a nova coordenação geral e soube de informações para o 2º ciclo, mas para os coordenadores do 3º ciclo não houve informações.

### Transcrição da Entrevista

**Pesquisadora:** então primeiro eu preciso saber o tempo que você está na escola qual sua formação, idade?

**PCP 06:** Sim, pela Rede Municipal desde 2010, tomei posse em 2015. Eu tenho 32 anos. Minha formação é em história. Formei em 2010 pela PUC. Atualmente eu trabalho no horário da manhã na Escola Municipal XXXXXXXX, regional Pampulha, Bairro Itapuã e a tarde estou aqui no XXXXXXXX na coordenação pedagógica. Aceitei o desafio fui convidado pelo XXXX e pela XXXX que são atuais diretor e vice e a minha experiência de coordenação ela é só tem como apoio a coordenação lá do XXXX (escola onde tem outro BM) em escolas do Estado e

na primeira escola que atuei na Rede foi na Escola Municipal XXXXX fica na Regional Pampulha também, mas fica no Bairro São José.

**Pesquisadora:** De docência você tem quanto tempo?

**PCP 06:** De docência 06 anos. Seis não! 07 anos.

**Pesquisadora:** E de coordenação?

Coordenador pedagógico: De coordenação pedagógica como coordenador pedagógico é o meu 1º ano.

**Pesquisadora:** E como foi o seu ingresso? Foi a direção que te indicou né?

**PCP 06:** Foi um convite. Eu atuei aqui na escola ano passado substituindo um professor de história estava de licença médica para um tratamento de câncer. Aí, eu substituir ele de fevereiro a Setembro. Eles gostaram do meu trabalho, esse ano com essas mudanças aí vindas da Secretaria de Educação propondo esse cargo de Coordenador Geral houve essa demanda aqui na escola. Outras pessoas não sei se ficaram meio inseguras, um pouco de insegurança, de certa forma, alguns não quiseram aceitar esse desafio de aceitar 16 turmas.

**Pesquisadora:** São 16 turmas que você coordena?

**PCP 06:** Até o ano passado eram 02 coordenações. Você observa que a estrutura aqui são dois blocos. Então, até ano passado era uma coordenação para o bloco de baixo, que eram turmas de 6º e 7º, ainda são né? E as turmas de 8º e 9º do bloco de cima. Existia meio que uma diferenciação, era como se existisse duas escolas em uma. Nossa, foi um desafio muito grande, mas a escola teve um ganho muito positivo. De construir, de ter um linha só de raciocínio de pensamento.

**Pesquisadora:** Então aqui não divide a coordenação? Eu tenho encontrado algumas escolas que para minha surpresa que tem o coordenador disciplinar, eu não sabia que tinha Rede. Porque na minha escola é um coordenador pedagógico que resolve tudo.

**PCP 06:** Mas, essa diferenciação ainda tem. Quem faz esse papel a gente chama de coordenador de turno né? Quem faz esse papel é a XXXXX, ela faz toda essa organização do turno. Ela organiza horários quando o professor falta, os eventos que tem na escola e precisa ter alguma atenção especial para os alunos, data de prova, olimpíadas e avaliações externas é ela quem cuida dos horários e ela cuida dos assuntos disciplinares eu fico só com a parte pedagógica. Faz saída, entrada de alunos

**Pesquisadora:** E quais funções normalmente você faz sendo responsável pela parte pedagógica?

**PCP 06:** Olha eu faço conferência de diários, de frequência, BH na escola que é um programa da prefeitura para controle de frequência. Proponho projetos, proponho intervenções pedagógicas, para alunos em defasagem, construção de relatórios, sistematização de dados Faço também, dou apoio aos professores os projetos os relatórios em defasagem alunos de inclusão. Fico com essa parte mais burocrática

**Pesquisadora:** Você tem muitos de inclusão aqui?

**PCP 06:** São 26 alunos de inclusão a tarde.

**Pesquisadora:** E como tem sido lidar com esses alunos?

**PCP 06:** Assim, a gente tem alunos em vários níveis. Desses 25, 06 deles dão conta de acompanhar a turma. Claro, com suas limitações mas em termos de conteúdo eles dão conta

de acompanhar. Os demais precisam de material adaptado a gente desenvolve algumas apostilas. Trabalha em consonância com os professores para adaptar as atividades.

**Pesquisadora:** Você conhece as diretrizes da prefeitura para a atuação do coordenador pedagógico? Baseia nela suas ações?

**PCP 06:** Eu tenho encontrado uma dificuldade muito grande com relação a isso porque desde que eu entrei eu não passei por nenhuma formação, nem uma reunião com o pessoal da gerencia da educação, com o pessoal da SMED. Eu achei uma falha disso por parte deles. Mas, o que eu sei é dentro do que eu pesquiso mesmo, principalmente com relação as atribuições do cargo de coordenador pedagógico.

**Pesquisadora:** Quais os principais desafios que você tem como coordenador pedagógico?

**PCP 06:** o desafio maior é com relação aos alunos com defasagem. A gente sofre hoje porque o tempo é muito corrido, né? curto, perdemos. Com essa vinda desse cargo, a escola perdeu porque até no ano passado era duas coordenações. Cada coordenação era responsável por 8 turmas, dessa forma havia possibilidade, havia não, existia o atendimento especializado para os alunos em defasagem. Esse ano, não tem! A gente tá sem atendimento é uma das principais dificuldades. Outra dificuldade é com relação aos alunos de inclusão. A gente precisa de mais de mais formação, não apenas para a coordenação mais para os professores também. A questão da adaptação das atividades, o grande volume de alunos de inclusão que tem na escola. A gente realmente sente essa dificuldade.

**Pesquisadora:** Me fale um pouco sobre como foi a construção do Projeto Político Pedagógico

**PCP 06:** A escola aqui há aproximadamente 10, 12 anos ela observava que precisava de uma mudança. Era urgente era visível que tinha que ter urgência uma mudança e dá uma cara de escola para o XXXXX (refere-se a escola pesquisada). Então os professores, todo o grupo assumiu essa responsabilidade e vem trabalhando em consonância para atingir o nível que chegou hoje, né? A escola participa hoje de vários eventos, de várias avaliações externas. Ela é referência hoje nisso, mas a preocupação maior é com o pro bem estar do professor e do aluno. O Projeto Político Pedagógico nossa passa por essa questão da valorização do professor né? E da retomada do papel, da figura do professor enquanto autoridade. Partiu dessa questão mais do disciplinar. É uma escola que hoje a gente conseguiu construir essa identidade. É uma identidade consolidada. Os alunos se sentem pertencidos. Eles protegem a escola e a gente trabalha isso com eles cotidianamente.

**Pesquisadora:** Qual que é o seu público de alunos, de onde que vem?

**PCP 06:** o público nosso são alunos. A gente atende terceiro ciclo e duas turmas de quinto e quatro de sexto ano, 2 ciclo. Esses alunos do entorno, temos alunos do Bairro Santa Mônica, Rio Branco, outros bairros de Venda Nova mais afastados, Ribeirão das Neves, e outros Bairros e até cidades distantes. Inclusive, relatos de alunos que são de Contagem. A gente está fazendo a investigação, né para descobrir se isso é verídico?

**Pesquisadora:** Momentos coletivos com são? É tranquilo para vocês se organizarem?

**PCP 06:** Esse ano a escola tem feito bastante reuniões. Essas reuniões elas tem nos ajudado bastante principalmente com o contrato de officiei-os e fora isso, o grupo assume essa responsabilidade. O bloco de cima fica com os alunos em quanto os de baixo fazem reunião e vice-versa. Então este ano está sendo bem tranquilo, a gente tem tido bastante reuniões, bastante encontros.

**Pesquisadora:** Mas isso fica a cargo da escola, os profissionais que tem se organizar para isso?

**PCP 06:** a gente já tem o que a prefeitura garante e fora isso é uma realização própria da escola mesmo.

**Pesquisadora:** Muitos casos de violência, negligencia? Como que a escola trata isso? Tem uma rede de apoio?

**PCP 06:** a gente tem os casos de negligencia, de abusos, abusos sexual inclusive. Só que a escola tem conseguido atender esses casos com de forma bem objetiva. A gente tem apoio do Conselho Tutelar, temos agora o apoio da guarda-municipal e ela fica todos os dias até as 16 horas. A gente tem tratado esses assuntos, as demandas que chegam para mim eu tento buscar ao máximo, entender o que está acontecendo construir um relatório, encaminhado para a coordenação geral que vai sentar com a direção e repassar para as autoridades para os órgãos mais responsáveis.

**Pesquisadora:** você falou de um aspecto da gestão que é do histórico da escola uma construção coletiva, uma gestão democrática, como que é isso?

**Coordenador:** Sim, ano passado teve a eleição foi chapa única. Não houve interesse de outras pessoas em assumir a direção, mas é uma gestão que tem como principal ponto, objetivo a gestão democrática. Não que as anteriores não tenha sido, mas inclusive muitas semelhanças entre as formas de trabalho das direções. Isso tem sido ao longo da história do xxxxxx (se referindo a escola pesquisada). Mas, é uma gestão democrática que privilegia a discussão democrática, a tomada de decisões, principalmente com relação ao calendário, reuniões, decisões mais criteriosas?

**Pesquisadora:** Relação com as famílias como tem sido?

**PCP 06:** Temos uma comunidade escolar muito boa, participante atuante. Uma comunidade que vê a escola algo bom na história da vida dos filhos eles acreditam muito na escola, no grupo aqui. Eles costumam participar das reuniões mesmo com os desafios diários, na semana passada foram duas reuniões. Essas duas reuniões foram com pais de alunos do sexto e nono ano. São os dois anos de retenção. Alunos com dificuldades maiores, problemas disciplinares. Foi uma reunião muito produtiva com muitos pais, aproximadamente 80 por cento dos pais vieram.

**Pesquisadora:** Você havia me falado um pouco desse lugar difícil da coordenação ...

**Coordenador:** eu acho que coordenação pedagógica é um assim. Eu não considero um cargo. Um cargo é um lugar que você chega que você assume e fica ali. Cria raiz. A gente não é coordenador, a gente está coordenador. Falo isso todos os dias, mas eu acho que... falta principalmente... a gente é refém do tempo. Infelizmente as demandas elas chegam tudo muito em cima. Uma coisa em cima da outra. A gente leva muito serviço para casa. É um trabalho desgastante. A gente tem que abdicar de várias coisas para esta em coordenação. Falta formação para quem está na coordenação, falta reunião com os gestores, não digo gestão a direção ou coordenação geral, mas os gestores da gerencia de educação da SMED. Falta esse contato. Esses ano tiveram várias reuniões para a coordenação geral, para a direção, mas para a coordenação pedagógica de 3º ciclo desconheço. Não recebi nenhum e-mail. A direção não me encaminhou nenhum e-mail referente a alguma reunião específica. O último que me lembro... que eu me recorde foi uma reunião para coordenador pedagógico de 1 ciclo para terceiro ciclo não. Eu não sei qual o olhar que eles estão tendo para o 3 ciclo mas eu vejo muitas falhas. Então falta isso. Falta formação, falta reunião, falta mais gente para dar apoio e falta principalmente reconhecimento financeiro.

**Pesquisadora:** Como é a sua relação com seus pares, com os professores, com os alunos?

**PCP 06:** Eu acho assim, a coordenação pedagógica anterior ela teve que em torno de 08 anos de coordenação. Os alunos ainda tentam meio que fazer uma ligação, ne? Ligar, fazer as semelhanças com a coordenação anterior, mas eles veem que é diferente a forma de trabalho. Mas, é uma relação muito tranquila, eu sou mais do diálogo, de sentar, de conversar de tentar entender. As outras coordenações atuavam um pouco diferente, mas isso de maneira alguma prejudicou o desenvolvimento da escola nada não. Há quem diga que houve um ganho nesse sentido mais do diálogo, mas eu tento construir com os alunos isso esse ambiente de respeito e com os professores muito tranquilo a gente trabalha sempre deixando tudo claro. O único problema nosso mesmo é essa dificuldade de tempo que chega tudo muito em cima e a cobrança para o XXXXX (refere-se a escola pesquisada) por ser uma escola referência é uma cobrança maior, mais pesada. A gente tem que dar conta disso também.