

PROMESTRE

**MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Cynthia Maria Barbosa Melo Alves

**DIÁRIOS DA PESQUISADORA: reflexões sobre meu processo de
constituição identitária profissional como coordenadora pedagógica geral**

Belo Horizonte
2022

Cynthia Maria Barbosa Melo Alves

**DIÁRIOS DA PESQUISADORA: reflexões sobre meu processo de
constituição identitária profissional como coordenadora pedagógica geral**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Linha de pesquisa: Didática e Docência como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Starling Bosco

Coorientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Alves Saraiva

Belo Horizonte
2022

A474d
T

Alves, Cynthia Maria Barbosa Melo, 1972-

Diários da pesquisadora [manuscrito] : reflexões sobre meu processo de constituição identitária profissional como coordenadora pedagógica geral / Cynthia Maria Barbosa Melo Alves. - Belo Horizonte, 2022.

162 f.: enc., il.

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

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.

Coorientadora: Ana Maria Alves Saraiva

Bibliografia: f. 131-138.

Apêndices: f. 139-140.

Anexos: f. 142-162.

1. Educação -- Teses. 2. Identidade -- Teses. 3. Didática -- Teses. 4. Autobiografia - Pesquisa -- Teses. 5. Diários -- Teses. 6. Práticas pedagógicas -- Teses. 7. Educação - Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Coordenador pedagógico -- Teses.

I. Bosco, Cláudia Starling. II. Saraiva, Ana Maria Alves. III Título. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.207

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

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Diários da pesquisadora: reflexões sobre o meu processo de constituição identitária profissional como coordenadora pedagógica geral

CYNTHIA MARIA BARBOSA MELO ALVES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 25 de outubro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Claudia Starling Bosco - Orientador *Claudia Starling*
UFMG

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

gov.br

Documento assinado digitalmente
ANA MARIA ALVES SARAIVA
Data: 01/11/2022 14:11:44-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda
UFMG

gov.br

Documento assinado digitalmente
VANESSA REGINA ELEUTERIO MIRANDA
Data: 17/11/2022 10:12:36-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Fab
Prof(a). Fabricio Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Sâmara
Prof(a). Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo
IESLA-Instituto de Educação Superior Latino-america

Belo Horizonte, 26 de outubro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelas oportunidades e possibilidades vivenciadas durante a minha trajetória profissional e acadêmica. Ao narrar minha história como Coordenadora Pedagógica Geral, represento com a minha experiência, todo um coletivo de coordenadores pedagógicos gerais que atuaram e trabalharam incessantemente no período de pandemia e pós-pandemia: um trabalho árduo, desafiante e contínuo para garantir que a escola continuasse representando um local de referência e um espaço para compartilhar conhecimentos.

No contexto da pandemia, participei de um processo de reinvenção e de readaptação da escola e da própria função de CPG a uma nova realidade que me foi imposta pelo isolamento e distanciamento social. É nesse contexto que os meus diários são escritos. Eles retratam a realidade e os desafios que enfrentei como Coordenadora Pedagógica Geral, no meu contexto de atuação remota e presencial, abrangendo vários aspectos da gestão escolar e da minha vida pessoal.

Sou grata a Deus por estar viva e poder contar a minha história. Agradeço pelo sonho realizado de fazer um mestrado depois de tantos anos de profissão e às pessoas que me incentivaram: especialmente aos meus filhos Bianca, Caio e Ana Beatriz por serem a razão da minha existência e da minha alegria. Aos meus familiares e esposo pela compreensão nos momentos de ausência. Aos meus colegas e parceiros de trabalho que me oportunizaram realizar esta pesquisa, ao Lindomar e à Márcia e à equipe de coordenadores(as) que participaram de todo processo vivido: Akemi, Juliana, Raquel, Nara, Ana Cláudia, Cristiane e Anderson pelo apoio, respeito e pela parceria durante os anos de 2020 e 2021.

Dedico esta dissertação aos meus colegas Coordenadores Pedagógicos Gerais da rede municipal de Belo Horizonte pela luta, persistência e resiliência!

E para finalizar, de forma especial, agradeço às minhas orientadoras, Cláudia Starling e Ana Saraiva, pela paciência, compreensão e humanidade diante das minhas dificuldades e atribuições do trabalho e por nunca terem desistido de mim. Sou muito grata por todo o nosso percurso e trajetória no Mestrado.

Cynthia Melo

“Desistir...eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço das minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.” **Cora Coralina**

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender o meu processo de constituição identitária profissional como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG). Os meus diários, como dispositivo de pesquisa, foram produzidos no exercício do meu fazer pedagógico, durante os anos de 2020/2021, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH). A abordagem teórico-metodológica está baseada na pesquisa (auto)biográfica, enfatizando a investigação-formação. Para a análise interpretativa-reflexiva, optamos pela leitura em três tempos proposta por Souza (2006), por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Os resultados apontam que a atuação do CPG expressa vários desafios acerca do fazer pedagógico, trazendo indícios da minha trajetória pessoal e profissional. Ademais, as análises indicam que a constituição da identidade é um processo que está em permanente transformação e negociação, conforme as legislações, demandas do contexto sócio-político-histórico e por meio dos sentidos e significados da própria pesquisadora sobre o seu fazer pedagógico.

Palavras-Chave: Didática. Diários. Coordenador Pedagógico. Identidade Profissional. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

The research aims to understand my process of professional identity constitution as General Pedagogical Coordinator (CPG). My diaries, as a research device, were produced in the exercise of my pedagogical practice, during the years 2020/2021, in the Municipal Education Network of Belo Horizonte (RME-BH). The theoretical-methodological approach is based on (auto)biographical research, emphasizing research-education. For the interpretive-reflective analysis, we opted for the reading in three stages proposed by Souza (2006), considering the time to remember, narrate and reflect on the experience. The results indicate that the performance of the CPG expresses several challenges regarding the pedagogical practice, bringing evidence of my personal and professional trajectory. Furthermore, the analyzes indicate that the constitution of identity is a process that is in permanent transformation and negotiation, according to legislation, demands of the socio-political-historical context and through the researcher's own senses and meanings about her pedagogical work.

Keywords: Didactic. Diaries. Pedagogical Coordinator. Professional Identity. (Auto)biography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP	Conselho de Coordenação Pedagógica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	CoronaVirusDisease (Doença do Coronavírus), identificado em 2019
CP	Coordenador Pedagógico
CPG	Coordenador Pedagógico Geral
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAE	Faculdade de Educação
LAPENSi	Laboratório de Pesquisa Narrativa de Si
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEI	Programa Escola Integrada
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SMAD-BH	Secretaria municipal de Administração de Belo Horizonte
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diário da CPG (2020)	71
Figura 2 – Diário I (2020)	73
Figura 3 – Trechos do Diário do CPG (2020)	74
Figura 4 – Fevereiro (2020)	75
Figura 5 – Março (2020)	76
Figura 6 – Diário da Pesquisadora (Março/2020)	77
Figura 7 – Diários da Pesquisadora (2020)	78
Figura 8 – Diários da Pesquisadora (2020)	79
Figura 9 – Diário da Pesquisadora (abril/2020)	80
Figura 10 – Diário da Pesquisadora (Maio/2020)	83
Figura 11 – Diário da Pesquisadora (Maio/2020)	84
Figura 12 – Diários da Pesquisadora (Junho/2020)	85
Figura 13 – Diários da Pesquisadora (Junho/2020)	87
Figura 14 – Diário da Pesquisadora (Julho, 2020)	89
Figura 15 – Diário da Pesquisadora (Julho/2020)	90
Figura 16 – Diários da Pesquisadora (Agosto/2020)	90
Figura 17 – Diários da Pesquisadora (Agosto/2020)	91
Figura 18 – Diário da Pesquisadora (Setembro/2020)	94
Figura 19 – Portaria 138/2020	95
Figura 20 – Diário da Pesquisadora (2020)	97
Figura 21 – Diário da Pesquisadora (Novembro/2020)	98
Figura 22 – Diário da Pesquisadora (Novembro/2020)	100
Figura 23 – Diário da Pesquisadora (Dezembro/2020)	101
Figura 24 – Diário da Pesquisadora (Dezembro/2020)	102
Figura 25 – Diários da CPG (2021)	103
Figura 26 – Diário do CPG (2021)	104
Figura 27 – Diário do CPG (2021)	104
Figura 28 – Diário da CPG (2021)	105
Figura 29 – Diário da CPG (2021)	106
Figura 30 – Diário da CPG (2021)	107
Figura 31 – Diário da CPG (2021)	108
Figura 32 – Diário da CPG (2021)	109
Figura 33 – Diário da CPG (2021)	110
Figura 34 – Diário da CPG (2021)	111
Figura 35 – Diário da CPG (2021)	113
Figura 36 – Diário da CPG (2021)	115
Figura 37 – Diário da CPG (2021)	116
Figura 38 – Diário da CPG (2021)	117
Figura 39 – Diário da CPG (2021)	118
Figura 40 – Diário da CPG (2021)	119
Figura 41 – Diário da CPG (2021)	120
Figura 42 – Diário da CPG (Outubro/2021)	121
Figura 43 – Diário da CPG (2021)	122
Figura 44 – Diário da CPG (2021)	123
Figura 45 – Diário da CPG (2021)	124

SUMÁRIO

1 MEU PERCURSO PROFISSIONAL: PALAVRAS INICIAIS	11
1.1 Ponto de partida: reflexões sobre a escrita narrativa	12
1.2 CPG: Novos Desafios	19
1.3 Eu, como pesquisadora	25
1.4 Ensinar e pesquisar em tempos de Pandemia	25
2 NARRATIVAS DE SI COMO OPÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	31
2.1 Diário como dispositivo de investigação e de formação	36
2.2 A escolha do campo e do objeto de pesquisa	39
2.3 Processo de escrita dos diários	40
2.4 Proposta de análise compreensiva-interpretativa	41
3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CENÁRIOS E CONTEXTOS	44
3.1 A coordenação pedagógica no cenário brasileiro	45
3.2 A coordenação pedagógica no contexto do município de Belo Horizonte.....	53
4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	59
4.1 Estudos sobre identidade: contribuição das Ciências Humanas e Sociais.....	60
4.2 A discussão sobre a identidade docente no contexto educacional.....	64
4.3 As representações sobre a docência e a constituição identitária do CPG.....	68
5 DIÁRIOS DO CPG	71
5.1 Minhas escritas em 2020	71
5.2 Minhas escritas em 2021	103
6 MEU PROCESSO IDENTITÁRIO: PALAVRAS FINAIS	125
7 RECURSO EDUCATIVO	127
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A - MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA	139
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
ANEXO A - PORTARIAS E DECRETOS	142

1 MEU PERCURSO PROFISSIONAL: PALAVRAS INICIAIS

Apresento a minha pesquisa, escrevendo e revivendo a minha trajetória, enquanto narradora e personagem de uma história, vivenciada como Coordenadora Pedagógica Geral¹ (CPG) durante os anos de 2020/2021 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH).

Enquanto protagonista desta história, estou inserida em um tempo e em lugares específicos, vivendo a minha experiência e construindo as minhas narrativas em forma de diários.

Desta maneira, a pesquisa objetiva compreender o meu processo de constituição identitária como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG) por meio da escrita de diários do meu fazer pedagógico.

Partindo dos meus registros no diário, passo a refletir e a investigar as minhas ações cotidianas, buscando interpretar minha própria experiência vivida, redesenhando a minha trajetória no meu contexto de atuação.

A abordagem metodológica utilizada é a pesquisa autobiográfica, enfatizando a pesquisa-formação e o diário é o dispositivo de pesquisa, de reflexão e de interpretação dos significados e sentidos do meu fazer pedagógico.

Para análise interpretativa-reflexiva das narrativas produzidas, optei pela leitura em três tempos proposta por Souza (2006), por considerar o tempo de lembrar, de narrar e de refletir sobre o vivido, coerentes com os processos de produção de informações para a construção dos textos narrativos.

Desse modo, no primeiro capítulo desta seção, faço reflexões sobre a escrita narrativa, narrando sobre a minha trajetória profissional e os meus percursos formativos. Apresento a função de CPG e os desafios de estar atuando tanto na escola quanto na RME-BH. Finalizo abordando acerca dos processos que me levaram até o Mestrado Profissional.

¹ Função Pública comissionada do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte criada pela Lei nº 11.132, de 2018, tendo como atribuições principais responsabilizar-se pelos processos de gestão da frequência escolar, da permanência, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. A fim de articular, em conjunto com a equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar, acerca do planejamento participativo da gestão pedagógica, bem como apoiar o diretor nas atividades administrativas zelando pelo atendimento à comunidade escolar nas questões relativas à atividade educacional e à vivência escolar dos educandos.

No segundo capítulo, intitulado “Narrativas de si como método de pesquisa” apresento a metodologia de pesquisa autobiográfica, o diário como dispositivo de investigação e de formação, a escolha do campo e do objeto de pesquisa, bem como a análise compreensiva-interpretativa das narrativas.

No terceiro capítulo, abordo a coordenação pedagógica em seus contextos e suas atribuições no cenário brasileiro e no município de Belo Horizonte.

No quarto capítulo, realizo uma reflexão sobre o tema identidade e a discussão acerca da constituição da identidade docente no contexto escolar.

No quinto capítulo, apresento os diários produzidos e as reflexões analíticas realizadas em relação à constituição da identidade profissional do CPG.

No sexto capítulo, apresento as conclusões da pesquisa, em seguida o recurso educativo e as referências utilizadas nesta pesquisa.

1.1 Ponto de partida: reflexões sobre a escrita narrativa

Escrever os meus diários possibilitou um processo contínuo de análise e de observação do meu fazer pedagógico, por meio do registro dos acontecimentos que permearam a minha prática durante o exercício da minha função de Coordenadora Pedagógica Geral (CPG), nos anos de 2020 e 2021.

Assim, a partir da escrita cotidiana dos diários, foi possível analisar as minhas experiências vividas e refletir sobre o meu fazer profissional. Essa reflexão, sobre a minha própria prática, me permitiu dialogar com o meu próprio pensamento, revelando indícios da minha constituição identitária profissional e uma tomada de consciência sobre o meu lugar na escola.

Dessa forma, escrevo a minha história sobre a minha perspectiva particular, dentro de determinado contexto e tempo histórico. Ao escrever tenho como objetivo compreender o processo de constituição da minha identidade profissional como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG) no município de Belo Horizonte.

Para compreender a minha constituição identitária como CPG, assim como os significados e sentidos das minhas ações no meu contexto de atuação, recorro às minhas

narrativas e busco responder às questões: Quem sou eu, CPG na escola? Qual é a minha função? Como penso, sinto e experiencio o meu fazer pedagógico?

Ao responder essas questões, reflito sobre o que é ser CPG. Busco me redescobrir, recorro às minhas lembranças, aos meus percursos formativos, à minha trajetória na educação, às minhas concepções de educação, expectativas, motivações profissionais e pessoais que me levaram a ocupar esse lugar.

Desta maneira, para alcançar o objetivo deste estudo e refletir sobre a constituição da minha identidade profissional como CPG, a pesquisa narrativa é o caminho escolhido para atribuir sentido à minha experiência humana, a partir de uma perspectiva autobiográfica. Essa perspectiva me permite conhecer e compreender a minha experiência individual e profissional, e revela o protagonismo da minha ação como narrador-personagem-autor do meu fazer pedagógico.

Para escrever sobre a minha experiência, utilizei o dispositivo diário, como forma de potencializar as minhas experiências. Por meio das narrativas escritas durante os anos de 2020 e 2021, busquei dar sentido ao meu fazer pedagógico, problematizando e interpretando as minhas ações, sentimentos, emoções e tomadas de decisões, mediante os acontecimentos e as demandas profissionais do período, em um exercício constante de análise e de reflexão sobre o vivido.

Como aporte teórico, ao escrever a minha pesquisa em forma de diários, busco dialogar com alguns autores que tomam como base os princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa autobiográfica, da produção de diários como dispositivo de pesquisa e dos estudos sobre identidade profissional docente, destacando-se entre eles: Benjamin (1987); Clandinin e Connelly (1999, 2011); Delory-Momberger (2011, 2012); Mills (1982); Zabalza (2004) e Dubar (2005).

Assim, conto a minha história e vou refletindo sobre o meu percurso como CPG por meio dos capítulos desta dissertação, organizados a partir de relatos e de forma cronológica e temática, de acordo com a sucessão temporal dos acontecimentos.

Para começar a contar a minha história como protagonista desta narrativa, farei uma breve apresentação: meu nome é Cynthia, isso mesmo, C-Y- N -T -H - I -A, soletrar o meu nome é um hábito comum na minha rotina. Segundo minha mãe, era o nome de uma protagonista de uma novela que ela assistia quando estava grávida. É um nome pouco comum

e diferente. Sou a dona do nome difícil: uma mulher branca, ruiva e sardenta. Tenho 49 anos, natural de Belo Horizonte, bem urbana. Tenho dois irmãos. Cresci em uma família de classe média. Meu pai, contador e advogado e minha mãe dona de casa. Tive oportunidade de estudar em escola particular durante toda a Educação Básica e uma vida estável financeiramente. Meus pais eram o modelo de casamento que eu sonhava e acabei casando no mesmo ano em que me formei em Pedagogia, aos 26 anos. Tenho três filhos: Bianca com 22 anos, Caio com 18 anos e Ana Beatriz, com 14 anos. Como minha mãe, mantive a quantidade e a periodicidade no que diz respeito às gestações. Amo os meus filhos e compartilho a frase de Sófocles “Os filhos são as âncoras que mantêm as mães agarradas à vida”. Vivo intensamente a vida deles, buscando ser uma mãe aberta à escuta e ao entendimento. No dia-a-dia, sou uma pessoa de natureza otimista e impulsiva. Considero-me uma pessoa de sorte, porque profissionalmente faço o que gosto e me dá prazer. Vivo intensamente o dia-a-dia e faço muitas coisas ao mesmo tempo.

Equilibro-me entre o trabalho na escola, estar presente na vida dos meus filhos e do meu esposo, estudos do Mestrado, alguma atividade física e momentos de lazer. Adoro fazer aulas de dança, ir ao cinema e, por vezes, viajar, de preferência para uma praia. Adoro o mar... mas na falta do mar, refugio-me no campo mesmo. Sobre a minha trajetória escolar, não tenho boas lembranças. Fui uma estudante muito tímida. Tinha dificuldade de me expressar e de interagir na escola e esse comportamento acompanhou parte da minha trajetória como estudante. Minha mãe era chamada na escola por eu ser uma criança muito calada, o que não batia com minha personalidade extrovertida em casa. Quando criança gostava de brincar sozinha. Quando eu interagiu com outras crianças, geralmente brincava com primos e primas, eu era a líder das brincadeiras que envolviam teatros e apresentações em festas de família. Lembro-me de que eu organizava tudo: cenário, histórias, músicas, personagens e suas falas. Como ficava muito tempo em casa, passava meu tempo lendo as coleções de livros do meu pai: Érico Veríssimo, a coleção “Grandes Pensadores” e gostava dos livros da coleção Vagalume, principalmente os de mistério e suspense, geralmente, leituras obrigatórias na escola em que estudava. Na escola, eu era uma estudante dedicada, mas o meu resultado era mediano. A timidez me atrapalhou muito.

Perdi oportunidades de me expressar por vergonha e medo do julgamento. Ainda me vejo, em algumas situações, como aquela menina quieta, que morria de medo de errar e ter que passar vergonha na escola. Essa postura gerou um certo “perfeccionismo” e se reflete até hoje, no meu modo de agir e de lidar com muitas situações do meu cotidiano. No ensino médio,

antigo 2º grau científico, veio a necessidade das escolhas profissionais. Fiz um teste vocacional que apontou para Astronomia e em segundo lugar, Medicina. Na época, achei o teste estranho.

Contudo, ao rememorar minha infância, lembro de como gostava de admirar os astros no céu. Meu pai me incentivava, comprava livros e me estimulava a conhecer planetas, cometas e constelações. Até ganhei uma luneta no chicletes Halley² e fui procurar o cometa em várias madrugadas com meu pai. Nunca vi o cometa. Trauma de infância. Sobre a medicina, talvez seja devido ao fato de eu ser um pouco hipocondríaca. Mais uma vez, por influência do meu pai, que comprava umas coleções e uns jogos sobre doenças. Eu amava ler sobre os vários tipos de doenças, transmissão, causas e profilaxia. Ficava horas lendo e relendo sobre esses assuntos. O problema é que quando aparecia alguém doente na família, eu já tinha o diagnóstico. Essa característica também carrego até hoje. Sou bem assertiva em diagnósticos...

Mas retomando a conversa, lembro de que não tinha a menor ideia do que faria na Universidade. Eu tinha o sonho de estudar em uma universidade pública, de preferência a UFMG, como meu pai. Fiz duas tentativas para o curso de Ciências Contábeis, por influência da família. Eu nem gostava de Matemática. Esbarrei duas vezes na 2ª etapa. Até que decidi enfrentar os meus medos e fazer Pedagogia. Fui aprovada em 1994, na UFMG.

Posso dizer que me encontrei na Pedagogia. Lecionar é minha paixão. Iniciei minha trajetória profissional na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 1998, há 24 anos, mesmo ano em que me graduei em Pedagogia pela UFMG.

Desde então, comecei a trabalhar em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, como auxiliar de biblioteca escolar. A experiência na biblioteca escolar me levou a compreender o funcionamento, a dinâmica escolar, os papéis dos profissionais dentro da escola e a tomar gosto pelos livros literários e pela contação de histórias. Vivia fazendo projetos literários, contava histórias para as crianças, fazia teatros. Sinto saudades desse tempo.

Em 2001, assumi o meu primeiro cargo na regência, como professora municipal de 1º e 2º ciclos na rede municipal de Belo Horizonte e no mesmo ano, também um cargo de supervisora pedagógica do ensino fundamental e médio em uma escola pública da rede estadual de Educação de Minas Gerais.

² Cometa Halley, oficialmente designado 1P/Halley, é um cometa periódico, visível na Terra a cada 75-76 anos. O Halley é o único cometa de curto período que é regularmente visível a olho nu da Terra, e o único cometa a olho nu a aparecer nos céus duas vezes durante uma só geração humana. A última aparição dele foi em 1986, e seu retorno está marcado para 2061. Fonte: Wikipédia.

Esses primeiros anos como docente e coordenadora pedagógica foram desafiantes: primeiro porque aconteceram ao mesmo tempo, em redes de ensino diferentes, com realidades distintas. Saí da faculdade, sem experiência no magistério, com habilitação em Supervisão Escolar. A falta de experiência me assustava. Ao chegar na escola, me deparei com rotinas, culturas e rituais em andamento. Senti-me insegura, despreparada e sem apoio dentro da escola para lidar com uma realidade que demandava um conhecimento prático sobre situações cotidianas variadas: indisciplina, relação com os pares, resolução de conflitos, dificuldades de aprendizagem dos estudantes e organização escolar de forma geral. Tais fatores geraram inquietação e angústia no início da minha carreira profissional, mas as vivências e dificuldades no meu percurso me motivaram para buscar por formação e por melhoria das minhas práticas pedagógicas.

Esse processo de busca e de formação foi acontecendo e se concretizando na medida em que me deparava com os desafios do meu fazer pedagógico. No exercício da docência, ano após ano, recebíamos na escola turmas cada vez mais heterogêneas, estudantes com ritmos de aprendizagem e necessidades diferenciadas. Desse modo, percebi que precisava aprimorar minhas práticas de ensino para atingir aos estudantes, principalmente nos primeiros anos de escolarização, na fase de alfabetização.

Nesse processo de formação, assumi em 2005, o 2º cargo de professor de 1º e 2º ciclos na rede municipal de Belo Horizonte e deixei de exercer o cargo de supervisora na escola estadual em que trabalhava. Confesso que foi um alívio. Além do salário muito baixo, a demanda diária era muito desgastante, como coordenadora do fundamental II e Ensino Médio.

Em 2008, fiz a Especialização em Docência da Educação Básica pelo LASEB, FAE/UFMG, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Foi um ano de muito trabalho e estudo. Fiz todo o curso, grávida. Minha terceira filha nasceu durante o LASEB. Com muito apoio das minhas colegas e do meu esposo, consegui concluir a minha primeira pós-graduação. O curso foi fundamental para o aperfeiçoamento e melhoria das minhas práticas como alfabetizadora, além de me reaproximar da universidade novamente.

Gostava muito de trabalhar com Alfabetização e em 2013, tive oportunidade de participar das formações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³

³ O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – política pública implantada no Brasil – no ano de 2013, que buscou contribuir para o desenvolvimento de ações de formação dos professores atuantes nos anos

como professora. O PNAIC ampliou o meu olhar sobre os processos de ensino na área da alfabetização com sugestões de rotinas e de atividades que privilegiam a leitura e as sequências didáticas em sala de aula. Então, em 2014, participei de uma seleção na SMED-BH e me tornei orientadora de estudos do PNAIC, atuando por quatro anos com formação de professores, até o final do programa, em 2018.

Atuar como formadora de professores e a experiência de gestão de um grupo foram fundamentais para as minhas escolhas profissionais. Considerei a possibilidade de exercer novamente a função de coordenação pedagógica, agora, no contexto da RME-BH. Os encontros do PNAIC, as aprendizagens construídas, o exercício de escuta colaborativa, as trocas de experiências, o engajamento e o desejo das professoras envolvidas de investirem na formação e melhoria das práticas em alfabetização foram cruciais para os caminhos que decidi percorrer a partir do ano de 2015.

Em 2015, comecei minha trajetória como coordenadora pedagógica na RME-BH. Houve mudança de direção na escola na qual trabalho e fui convidada para coordenar o 2º ciclo dos anos iniciais nos turnos manhã e tarde. Aceitei o convite prontamente. Eu queria muito estar na coordenação e movimentar a escola. Mas, confesso que senti medo e uma pressão do grupo para não aceitar o convite. Naquela época não entendia, mas hoje, compreendo porque a grande maioria dos professores não querem estar na coordenação. Optar por estar na coordenação significa uma ruptura com o grupo de professores ou popularmente: “você está fora” como um pacto rompido. Mas, eu queria muito experimentar estar na função novamente e aceitei o desafio.

Logo que entrei na coordenação, tive acesso a muitas formações para os professores e coordenadores oferecidas pela SMED-BH das quais ninguém tinha conhecimento. Então, abri a “caixa do silêncio” e com o apoio da nova direção divulguei as formações para o grupo de professores. Para minha surpresa, eu parecia a mais empolgada, mas consegui algumas adesões de professores. Dessa forma, minhas colegas de coordenação, as professoras e eu fomos construindo uma cultura de formação e de produção de projetos pedagógicos na escola, principalmente ligados aos projetos de leitura, matemática e ciências.

iniciais do ciclo de alfabetização com o objetivo principal de alfabetizar plenamente todas as crianças até os oito anos de idade.

Nesse período, a coordenação surgiu para mim, como uma oportunidade de desenvolver projetos educativos na escola e de tornar os processos de aprendizagem mais vivos, criativos e eficazes. Então, a partir de 2015, comecei a participar intensivamente de formações na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em diferentes áreas do conhecimento, destacando as formações e a participação em Feiras de Ciências e Tecnologias (2015-2019), com o desenvolvimento de projetos científicos na escola. Participei, também, das formações voltadas para projetos de leitura, para coordenadores pedagógicos e formações sobre relações étnico-raciais na escola.

Durante meu período na coordenação pedagógica, de 2015 a 2019, a escola viveu um processo intenso de participação em projetos propostos pela SMED-BH, como Gincanas da Matemática, Leituras em Conexão e Feiras de Ciências, Cultura e Tecnologia, além de outros eventos em parceria com a SMED-BH e UFMG, como UFMG Jovem⁴ e FEBRAT-UFMG⁵. Em parceria com os professores, realizei alguns projetos que foram destaques na RME-BH, como “Controle de Pombos na escola”, “Escorpião, quando o medo gera conhecimento”, “Obesidade na escola”, “Rádio Escola”, “Café com Poesia” e “Geometria das abelhas”. Os projetos movimentaram a escola tornando-a conhecida na Rede Municipal. Acredito que o movimento e a participação efetiva das crianças nos projetos propostos influenciaram na melhoria do desempenho dos estudantes na escola e na minha visão do papel da escola, do professor e da própria coordenação pedagógica.

De 2015 a 2019, apostei muito na pedagogia de projetos⁶ trabalhando junto aos professores com temáticas que envolvessem todos os conteúdos disciplinares e institucionalizando a mostra cultural anual, como forma de envolver os estudantes e de estimular o protagonismo deles, movimentando a escola em todos os segmentos. Certamente,

⁴ A UFMG Jovem é promovida desde 1999 pela Pró-reitoria de Extensão da UFMG, por meio da Diretoria de Divulgação Científica (DDC). A finalidade é construir um espaço para a interação entre universidade e educação básica, bem como intercâmbios de ideias a partir da divulgação dos trabalhos produzidos.

⁵ Febrat – Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas-Centro Pedagógico – (FAE/UFMG).

⁶ A pedagogia de projetos é considerada uma metodologia de ensino a partir da experiência, que propõe uma conexão entre o estudante e um projeto de pesquisa que desperte o interesse dele. O papel do docente, nessa atividade, é favorecer o ensino com base nas descobertas, nos frutos das pesquisas realizadas pela classe, por meio de sua orientação.

esse movimento e a cultura dos projetos foram fatores que impactaram nas avaliações externas, com aumento significativo dos índices do IDEB⁷, que vinham em um crescente desde 2015.

1.2 CPG: Novos Desafios

No ano de 2018, assumo a função de Coordenadora Pedagógica Geral (CPG) e começo a contar a minha história e trajetória profissional atuando nessa nova função. Desse modo, utilizo os meus diários como fonte de escrita e de reflexão sobre os processos de constituição da minha identidade profissional.

O Coordenador Pedagógico Geral (CPG) é uma função pública comissionada, pertencente ao quadro da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), criada em 2018, no primeiro ano da administração municipal do Prefeito Alexandre Kalil e da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Ângela Imaculada de Freitas Dalben.

Para a escolha dos coordenadores pedagógicos gerais, a SMED-BH regulamenta por meio da Portaria de n.º11.132/2018⁸ as orientações para o cargo em questão. Conforme a Portaria, os diretores das unidades escolares deveriam apontar uma lista tríplice, com três nomes de professores/coordenadores para assumirem a função de CPG na escola. O grupo de professores deveria escolher ou referendar um dos indicados para o cargo.

Minha função na escola, até então, era de coordenadora pedagógica do 2º ciclo, nos turnos manhã e tarde. Tinha afinidade pedagógica com a direção da escola que acabara de ser reeleita e fui a primeira opção para o cargo. Foi dessa forma que iniciei o meu exercício como CPG na RME-BH. Passei pelo processo de escolha entre os pares e comecei a exercer a minha nova função a partir de fevereiro de 2018.

⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Fonte: Ministério da Educação.

⁸ Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral.

Uma peculiaridade em relação ao cargo é que assumi em fevereiro de 2018, mas o projeto de Lei 442/17⁹ que previa a existência do cargo ainda estava tramitando na Câmara Municipal de Belo Horizonte, sem aprovação.

Esse processo foi longo e se arrastou por oito meses; gerou muita ansiedade e incertezas, sob pressão do sindicato dos profissionais da educação em relação à SMED-BH. O Sindicato questionava o papel dessa nova coordenação no contexto escolar.

Segundo o Sind-Rede¹⁰, a criação do cargo pela SMED-BH não tinha justificativa, pois criaria uma lógica hierarquizada sobre a gestão democrática, levando o CPG a exercer o papel de especialista na escola.

É neste contexto, em meio às incertezas, pressão do sindicato de professores e desafios dessa nova função que comecei a atuar na escola como CPG no início de 2018.

Em abril de 2018, recebi um convite da SMED-BH e comecei a participar de um curso de formação para Coordenadores Pedagógicos Gerais da RME-BH elaborado pelo CAPE-SMED¹¹ em parceria com o CIEDS¹², Itaú Social¹³ e Fundação Roberto Marinho¹⁴.

A proposta da formação estava voltada para a reflexão sobre a prática profissional e o objetivo era construir as atribuições do cargo de CPG por meio dos estudos e das pesquisas sobre o trabalho da coordenação pedagógica e os relatos de experiências dos(as) participantes.

A formação aconteceu durante o período de abril de 2018 até dezembro de 2018, duas vezes por mês. Cada CPG participava dos encontros, relatando acerca da sua rotina de trabalho, dos desafios e saberes da constituição dessa nova função na escola.

Como CPG, foi uma oportunidade de compartilhar saberes, experiências e desafios iniciais do cargo com outros(as) colegas. Trabalhávamos em grupo e de forma colaborativa. O

⁹Projeto de lei que estabelece autonomia das UMEIS e criação de cargos, como o de CPG.

¹⁰ Sind-rede/BH Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte.

¹¹ Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) – SMED/BH.

¹² O Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável – CIEDS – promove soluções sociais que geram mais renda, mais saúde, melhor educação, maior confiança no futuro e, acima de tudo, prosperidade por meio de rede de parceiros estratégicos comprometidos com um Brasil melhor para todos.

¹³ Polo de desenvolvimento educacional privado que articula iniciativas e produz conhecimento por meio da implementação e de soluções e práticas para a melhoria da educação pública brasileira.

¹⁴Fundação criada em 1977, pelo Sr. Roberto Marinho, esta compreende-se que a comunicação e a inovação são grandes aliadas na promoção de educação de qualidade, especialmente para as pessoas com defasagem no processo educativo. Por meio de inúmeras parcerias com instituições públicas e privadas, e com a visão de que a educação para todos é capaz de diminuir as desigualdades sociais do contexto brasileiro, a Fundação promove projetos de transformação através da educação.

foco da formação era olhar para a realidade do cargo na escola e buscar uma construção coletiva das funções do CPG, na prática.

Em 2018, cada CPG estava atuando e vivenciando experiências diferenciadas e particulares de acordo com cada contexto escolar. Como coordenadora geral, no interior da escola, no primeiro ano de exercício no cargo, senti-me perdida e sem lugar. Houve dificuldades de aceitação e muita resistência do grupo e da própria coordenação. Trabalhávamos em parceria desde de 2015, mas após a minha mudança de função, comecei a ser tratada de forma diferenciada.

No início, foi muito estranho. Era como se eu não existisse. Não tinha sala, mesa, ficava pipocando pela escola, resolvendo problemas. Esse período de adaptação foi muito difícil e desgastante. Percebi que o grupo me enxergava com desconfiança, como uma função que estava dentro da escola para vigiar e controlar o trabalho da coordenação e dos professores, já que era um cargo de confiança da SMED. Até hoje, tento desconstruir essa visão junto ao grupo de professores.

Compartilhar essas percepções iniciais com o grupo de estudos do Cieds e demais Coordenadores Pedagógicos Gerais, foi uma forma de aliviar a tensão que vivia no interior da escola e dividir as angústias, bem como refletir sobre os significados de estar ocupando a função de CPG na escola. Durante o curso, vários aspectos do trabalho do Coordenador Pedagógico Geral foram discutidos e suas principais funções passaram a ser definidas: articulação do trabalho pedagógico, mediação das relações no interior da escola e formação dos professores.

Em outubro de 2018, após longos meses de espera, finalmente a Lei nº 11.132/2018¹⁵ foi publicada. Assim, cria-se oficialmente a função comissionada de Coordenador Pedagógico Geral na RME-BH. A partir de então, ocorre o processo de nomeação e de posse de CPG nas escolas.

Posteriormente, é publicado o Decreto de nº 17.005/2018, que regulamenta as atividades e funções públicas comissionadas de Coordenador Pedagógico Geral I¹⁶ e de

¹⁵ Lei n.º 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral.

¹⁶ O coordenador pedagógico geral I – são os coordenadores que atuam nas EMEIS – Escolas de Educação Infantil.

Coordenador Pedagógico Geral II¹⁷, nos termos do parágrafo único do art. 14 da Lei n.º 11.132, de 2018.

- I - responsabilizar-se pelos processos de gestão da frequência escolar, da permanência, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes;
- II - responsabilizar-se pela articulação entre os diversos programas e projetos educacionais desenvolvidos na unidade escolar;
- III - planejar e organizar os conselhos de classe de cada nível ou modalidade de ensino como instância máxima dos processos avaliativos;
- IV - coordenar as ações de formação continuada para professores;
- V - articular, em conjunto com a equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar, o planejamento participativo da gestão pedagógica, com vistas à promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes;
- VI - participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo;
- VII - responsabilizar-se por outras atividades que, em virtude de sua natureza ou de disposições regulamentares, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência;
- VIII - apoiar as ações instituídas na unidade escolar com vista à construção coletiva do projeto político pedagógico da unidade escolar e coordenar sua execução e permanente atualização;
- IX - apresentar estudos, relatórios ou dados relativos aos processos de avaliação demandados pelo diretor da unidade escolar;
- X - zelar pelo atendimento à comunidade escolar nas questões relativas à atividade educacional e à vivência escolar dos educandos;
- XI - apoiar o diretor nas atividades administrativas e substituí-lo, em sua ausência, nas Emeis em que não houver vice-diretor;
- XII - desenvolver outras atividades definidas em regulamento próprio ou que, em virtude de sua natureza, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência. (BELO HORIZONTE, 2018, p. 1).

Conforme a lei, o Coordenador Pedagógico Geral é um profissional integrante da equipe gestora da escola e suas principais atribuições, segundo o Decreto de n.º 17.005, de 31 de outubro de 2018, são: a articulação dos programas e projetos pedagógicos, coordenação das ações de formação continuada dos professores, a gestão pedagógica dos processos de ensino com vistas à promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes nas escolas, assessoramento ao diretor em suas atividades, coordenação do projeto de implantação e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola.

Além da legislação, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), publicou algumas orientações justificando a criação do cargo de CPG e o seu papel nas escolas municipais. Segundo o documento orientador, intitulado “Coordenador (a) Pedagógico(a) Geral: processos de interação e gestão pedagógica”, formulado pela equipe

¹⁷ O coordenador pedagógico geral II – são os coordenadores que atuam nas EMEFS – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Ensino Especial.

pedagógica da (SMED-BH/2018), o cargo surgiu da necessidade de se aprimorarem os processos de gestão da aprendizagem, de articulação entre os diversos projetos educativos desenvolvidos pelas Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) e assegurar a qualidade dos processos de ensino.

Desta forma, os coordenadores pedagógicos gerais assumem a corresponsabilidade pelos processos pedagógicos e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Além disso, devem mobilizar, estimular e promover reflexões coletivas com o grupo de profissionais da escola de forma a analisar e problematizar coletivamente os fazeres pedagógicos dos professores para o desenvolvimento de práticas inovadoras no ambiente escolar.

O documento propõe, também, a criação de espaços dialógicos e formativos, com a institucionalização do Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP). O Conselho representa um espaço dialógico e democrático para discussão da gestão dos processos de ensino e aprendizagem e da articulação da equipe de coordenação da escola.

Nessa perspectiva, pelas orientações apresentadas, compreendo que a minha atuação como CPG, na escola, representa uma ação pedagógica intencional cujo objetivo é buscar a articulação de projetos educativos em todos os segmentos escolares, em especial: a formação continuada dos profissionais da educação, levando-os à reflexão sobre suas práticas e fazeres pedagógicos. Além disso, tenho um papel de assessoramento ao Diretor, na organização do Conselho de Coordenação Pedagógica, colaborando com a construção do Plano de Gestão de Aprendizagem e da Permanência dos Estudantes da Escola.

Com as funções regulamentadas e as orientações definidas para o CPG nas escolas, as cobranças e as demandas aumentaram, assim começaram a permear o meu dia-a-dia de forma avassaladora. Passei de coordenadora de turno a ser responsável por todo pedagógico da escola, abrangendo a coordenação da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da EJA e PEI¹⁸. Além disso, passei a dar assessoria direta à direção, bem como organizar os conselhos de coordenação pedagógica, acompanhar o monitoramento das aprendizagens, a frequência dos estudantes, fazer atendimento aos pais, além de preencher várias planilhas para a SMED-BH.

¹⁸ O Programa Escola Integrada está presente nas 177 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Programa amplia não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem. Em que os estudantes realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural. Fonte: <https://educacaointegral.org.br/>.

Por meio da minha experiência cotidiana, percebo que as atribuições do CPG são abrangentes e complexas. Na minha rotina diária, tenho muitas demandas para atender. Muitas vezes, essas múltiplas atividades e fazeres comprometem a minha atuação como CPG, no que diz respeito às minhas funções como articulador e formador dentro da escola.

Desta forma, na medida em que me sinto imbricada nos meus múltiplos fazeres diários e tenho dificuldade de estabelecer prioridades que atendam às reais necessidades da escola e das minhas expectativas individuais, ocorre uma tensão sobre os papéis que realmente me cabe e àqueles que preciso desempenhar como CPG no cotidiano vivenciado nas minhas rotinas escolares.

Diante das reflexões apresentadas sobre as demandas e atribuições do CPG, percebo pela minha prática cotidiana que atuar no espaço escolar é desafiante, assim como organizar o tempo e mobilizar o coletivo. Muitas vezes, me vejo limitada, impossibilitada ou até frustrada por não conseguir concluir meu planejamento ou cumprir uma agenda pré-estabelecida para o dia, seja de reuniões com a gestão, coordenação, DIRE¹⁹ e SMED ou um atendimento pré-agendado com as famílias, devido às urgências cotidianas da escola.

Tais urgências se relacionam, na maior parte das vezes, com as constantes substituições e faltas de professores. Dessa maneira, constantemente a equipe de coordenação está em sala de aula, comprometendo a articulação do trabalho, o planejamento pedagógico, a organização da escola, os encontros com o grupo de professores e com as famílias, e o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem das turmas.

Diante das situações cotidianas, geralmente, tenho uma sobrecarga diária e um tempo insuficiente para cumprir demandas e prazos estabelecidos pela SMED-BH, estendendo meu horário de trabalho ao meu horário de estar em casa com a minha família. Desta forma, o acúmulo de funções tem impactado diretamente na qualidade das minhas ações cotidianas, tanto na vida profissional quanto pessoal e nas formas de me relacionar com a equipe pedagógica. Portanto, tais questões me levaram a refletir sobre os meus fazeres pedagógicos atuando como CPG na escola.

¹⁹ Diretoria Regional de Educação. A função é orientar e acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, uma vez que Belo Horizonte está dividida em nove regionais administrativas e cada uma delas apresenta uma Diretoria Regional de Educação.

1.3 Eu, como pesquisadora

Meus caminhos formativos e minhas experiências vivenciadas na escola me conduziram até o Mestrado. Na verdade, o Mestrado sempre foi um sonho, mas diante das circunstâncias e escolhas da vida nunca foi uma prioridade.

Sempre fui estudiosa, atenta e dedicada como professora e coordenadora e em 2019, embora já tivesse feito especializações, como Docência da Educação Básica, Educação inclusiva e Psicopedagogia resolvi tentar o Mestrado.

Estava na Coordenação Pedagógica Geral da escola e fiz um projeto de pesquisa inicial voltado para o papel do Coordenador Pedagógico Geral diante das dificuldades de aprendizagem na alfabetização dos estudantes. Havia sido orientadora do PNAIC de 2014 a 2018 e tinha interesse em investigar os motivos pelos quais um número significativo de estudantes não estavam alfabetizados ao final do 3º ano ou até 8 anos de idade, apesar da ampla formação oferecida aos professores pela RME-BH. Foi com esse projeto que me inscrevi e fui aprovada no Mestrado.

Em janeiro de 2020, fui convocada para o Mestrado Profissional em Educação e Docência. Fiquei surpresa e feliz pela conquista, porém preocupada com o futuro e com o contexto que estava começando a ser desenhado com os rumores da pandemia de Covid-19 e de como eu iria conciliar o trabalho na escola e os estudos no Mestrado.

1.4 Ensinar e pesquisar em tempos de Pandemia

É fundamental narrar o meu percurso como coordenadora e pesquisadora, durante a Pandemia da Covid-19. Para construir esta narrativa, apresento brevemente o contexto em que realizei esta pesquisa.

Recordo-me do início de 2020, quando uma emergência de saúde pública de importância mundial abalou o setor político, econômico, social e sobretudo educacional: a pandemia de COVID-19. A doença causada pelo coronavírus (Sars-CoV-2) avançou pelo mundo no ano de 2020, causando a chamada “crise sanitária”²⁰, que deu início ao período de

²⁰ O conceito de crise sanitária surgiu por meio de uma análise da situação mundial, das consequências da crise ecológica e da desigualdade social, que é aprofundada com a crise. Uma crise sanitária foi desencadeada no ano de 2021 quando o sistema de saúde começou a sucumbir diante do agravamento da pandemia de COVID-19 no

isolamento social e o fechamento de estabelecimentos comerciais e instituições, alterando o funcionamento das empresas, indústrias e serviços públicos e provocando a interrupção das atividades escolares.

Após a suspensão das atividades presenciais escolares, como Coordenadora Pedagógica Geral, vivenciei um processo de readequação e reinvenção da escola, assim como do meu fazer pedagógico: as escolas foram fechadas, não havia previsão para retorno presencial, não havia ainda orientação para o funcionamento das escolas e nos foi colocado o desafio de buscar contato com as famílias e estudantes e criar novas estratégias de ensino²¹.

Desta maneira, o desafio da escola e da minha atuação como Coordenadora Pedagógica Geral, em tempos de pandemia, foi atuar junto à gestão de forma a garantir o papel da escola como instituição social, dar suporte às famílias, estudantes e professores, buscar conhecer a situação dos estudantes por meio do Mapa Socioeducacional²², identificar os estudantes e famílias em situação de risco e encaminhar para os órgãos responsáveis, mas sobretudo oferecer opções e formas de atendimento, interação remota e rotinas de estudo e realização de atividades aos estudantes, mesmo distantes da escola e vivendo um momento de tensão, medo, dificuldades e perdas provocados pela COVID-19.

Neste contexto, o uso das tecnologias foi essencial para que a escola pudesse organizar maneiras alternativas de manter o vínculo do aluno com a escola. Essa alternativa, de ofertar ensino à distância em casos emergenciais, já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Foi a partir deste entendimento, que os Conselhos de Educação de vários estados se manifestaram para regulamentar e amparar as escolas que optaram por continuar suas atividades pedagógicas de maneira remota. (BRASIL, 1996).

A portaria nº 343 de 17 de março de 2020, na qual o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia, representou uma

Brasil. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/crise-sanitaria-atinge-pessoas-em-todo-o-mundo>.

²¹As estratégias de ensino-aprendizagem são técnicas que têm como objetivo ajudar o aluno a construir seu conhecimento a respeito de um determinado tema. As principais estratégias de ensino utilizadas no período de isolamento social foram aulas expositivas por meio de plataformas virtuais. Disponível em: <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/>.

²²Uma das estratégias criadas e utilizadas no ensino remoto na Rede Municipal de Belo Horizonte que possibilitou novas perspectivas de diálogo entre a família e a escola. Teve como princípio fundamental e estruturante o fortalecimento de vínculo entre os sujeitos, com foco na atenção às famílias e cuidado em período de afastamento das atividades escolares. Disponível em: <https://institutocultiva.com.br/educadores-bh/>.

forma do Conselho Nacional de Educação (CNE), apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto. Em 28 de Abril de 2020, lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do COVID – 19. Este parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020.

Diante da legislação federal, a rede municipal de educação de Belo Horizonte, por meio de portarias e decretos, passou a orientar o funcionamento das escolas e as formas de interação com os estudantes. No entanto, conforme o levantamento que realizei a partir do Mapa Socioeducacional sobre a situação das famílias e dos estudantes, estava posto o desafio da falta de acesso à internet da maioria dos estudantes, falta de materialidade tecnológica para o uso das ferramentas tecnológicas, além do desafio da formação dos professores para ensinar e utilizar os recursos tecnológicos em sua rotina de trabalho.

Conforme as dificuldades apresentadas, a escola em que atuo como CPG, precisou se adequar rapidamente para amenizar a situação dos estudantes que estavam afastados da escola e sem acesso às atividades escolares. Desta forma, juntamente com a direção da escola, demais coordenadores e professores optamos por produzir atividades remotas por meio de apostilas e cadernos de atividades para os alunos de todos os segmentos da escola e fazer uso de ferramentas e plataformas digitais, visando sanar a necessidade de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Esse processo de readaptação às novas rotinas não foi um processo fácil, mas se tornou urgente diante da necessidade imposta. Neste sentido, o meu papel como CPG, foi coordenar e organizar todo o processo, reinventando o meu papel na escola e pensando juntamente com a minha equipe de coordenação em estratégias de formação para os professores, já que muitos apresentavam dificuldades de acessibilidade tecnológica e resistência às novas tecnologias e formas de interação remota com os estudantes.

Diante da necessidade de formação tecnológica, organizei junto à Direção da escola e equipe de coordenação pedagógica, momentos de encontros formativos que possibilitasse aos professores a utilização de recursos educacionais tecnológicos, principalmente por meio das ferramentas do Google, através de um convênio firmado entre a empresa e a PBH.

Assim eu e minha equipe de trabalho passamos a utilizar na nossa rotina de trabalho remoto, a plataforma “Google Meet” remotamente. Atuando como CPG, passei por um

processo de readaptação e readequação à nova realidade imposta junto aos demais profissionais da escola e pude presenciar uma nova rotina de trabalho e uma reinvenção do fazer pedagógico cotidiano dos demais profissionais: professores/as produzindo aulas virtuais de forma síncrona, jogos pedagógicos virtuais, atividades e exercícios para confecção das apostilas e cadernos de estudos para os estudantes e se desdobrando para que os/as alunos/as pudessem manter o ritmo de aulas e estudos.

Diante de todos desafios enfrentados no período de atividades não-presenciais, como os problemas de conectividade, alunos que não possuíam apoio ou autonomia para desenvolver as atividades propostas, falta de acesso das famílias aos recursos tecnológicos ou para dar apoio pedagógico ao estudante e falta de devolutiva das atividades pelos estudantes, acredito que atuando como CPG, consegui organizar a rotina de trabalho pedagógico do professor e da minha equipe de coordenação de forma que houve um envolvimento de todo coletivo da escola para oferecer uma interação remota de qualidade e da melhor maneira possível. Conseguimos nos adaptar ao ensino remoto e criar estratégias pedagógicas no período que auxiliaram nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Paralelamente aos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, em 2020/2021, eu também estava imersa nos meus estudos do Mestrado Profissional. Mesmo diante do isolamento social e da interrupção das aulas, eu e minha orientadora começamos os nossos encontros on-line.

Em meados de março de 2020, tive o primeiro encontro presencial com a minha orientadora. Ela apresentou a linha de pesquisa Didática e Docência, a proposta de orientação e a metodologia de pesquisa narrativa. Na oportunidade, comecei a ler os trabalhos das minhas colegas da mesma linha que estavam defendendo suas dissertações no início de 2020 e tive oportunidade de assistir à defesa de uma delas.

Logo nos primeiros encontros, em diálogo com a minha orientadora, decidimos mudar os rumos da pesquisa, no que diz respeito ao foco, objetivos e caminhos de uma forma geral. Como eu atuava como CPG, em uma escola da Rede municipal de Belo Horizonte e estava trabalhando de forma remota, optamos por pesquisar sobre o coordenador pedagógico geral e a constituição de sua identidade profissional no seu contexto de atuação.

Fiquei empolgada, porque já era um desejo que eu tinha e diante do contexto de pandemia, pesquisar sobre a minha prática cotidiana tornou-se viável e possível. Então, iniciei

minhas primeiras leituras sobre a metodologia de pesquisa narrativa e começamos a dialogar sobre o dispositivo de pesquisa que utilizaríamos. Optamos pelo dispositivo de pesquisa mais adequado ao meu contexto de trabalho remoto. Foi assim que elegemos o diário como fonte de pesquisa e de registros das minhas narrativas, em contexto de pandemia, durante os anos de 2020/2021.

Após a definição do dispositivo, os caminhos da pesquisa passaram pela investigação e pelas pesquisas nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Sucupira vinculada à Capes. Assim sendo, comecei a ler dissertações e teses que abordavam o tema coordenador pedagógico e identidade profissional na perspectiva da pesquisa autobiográfica..

Como resultado das pesquisas, percebi que o tema não tinha um lugar privilegiado no foco das pesquisas acadêmicas, mesmo diante da importância do papel da coordenação na escola. Ao analisar as produções, pude perceber que a maior parte dos trabalhos estava relacionada ao trabalho do professor, aos saberes profissionais do professor, aos motivos do fracasso escolar e insucesso na aprendizagem dos estudantes, aos problemas na formação inicial e à formação continuada dos professores.

Após essa constatação, comecei a fazer as leituras indicadas pela minha orientadora e ganhei uma coorientadora. A partir desse momento, comecei a escrever o meu projeto de pesquisa. Escrever o projeto foi um processo lento e moroso. De idas e vindas. Foi sendo moldado durante a pandemia, nos encontros on-line com as minhas orientadoras. Feito, refeito, revisado até chegarmos ao projeto final.

Após essa etapa, passamos pela inserção do projeto na Plataforma Brasil e TCLE. Eu tinha muitas dúvidas sobre o preenchimento e a validação dos termos, já que era uma pesquisa autobiográfica. Esse processo foi longo e contei com a parceria dos colegas de Mestrado. Foi um aprendizado mútuo, de todos os envolvidos. Apesar dos momentos tensos, foram finalizados com sucesso, recentemente, em 2022.

Durante os anos de 2020 e 2021, senti a solidão do Mestrado. Aulas remotas, interação virtual, distância física da universidade. Não era bem isso que eu esperava. A vivência no espaço da faculdade e a falta de interação com os colegas foi um desafio muito grande. Dessa forma, fui construindo minha pesquisa a distância. Tive que me adaptar a essa nova rotina de estudos e fui me reconstituindo como estudante durante as disciplinas do Mestrado. Mesmo de

forma remota, as disciplinas do Mestrado representaram uma reconexão com a teoria, tão necessária para que eu pudesse refletir sobre a minha prática na escola.

Essa retomada representou momentos muito ricos de aprendizagem e de alívio, pois pude interagir com os demais colegas, reencontrei antigos professores e colegas de faculdade. Além disso, me senti útil e valorizada, pois pude contribuir com a minha experiência em vários momentos. Tive a oportunidade de revisar e incorporar novos conhecimentos que contribuíram para a construção da minha pesquisa.

Nos Seminários da linha de pesquisa, pude sentir a pressão e o peso de estar no Mestrado. Vivenciei momentos desafiantes onde a minha pesquisa foi colocada em “cheque” por várias vezes. Sem muito conhecimento e rasa na pesquisa narrativa, muitas vezes, me senti incompreendida e, realmente naquele período inicial, não tinha conhecimento suficiente para discutir ou defender a metodologia que havia escolhido.

Foi uma disciplina que me gerou muito sofrimento, mas que ao mesmo tempo foi necessária, no sentido de me mobilizar e me dar uma “sacudida”, no sentido de que eu precisava mostrar mais segurança e conhecimento sobre a metodologia narrativa e para isso, eu teria que me desdobrar e conhecer mais sobre o campo em que eu estava me adentrando.

Talvez esse processo tenha impulsionado minha vontade de ler os livros que eram citados em artigos e conhecer mais sobre a pesquisa narrativa. Então, passei a comprar livros, tentando compreender melhor a metodologia e como escrever de forma narrativa. Dividia essas angústias com as minhas orientadoras, as quais me aconselhavam a escrever com o que já tinha lido, mas diante da minha natureza teimosa e, mesmo sem tempo para me dedicar como eu gostaria, busquei outras fontes e caminhos.

Realizar o Mestrado em tempos de pandemia e isolamento foi desafiante e por vezes angustiante. O percurso como pesquisadora envolve compromisso, tempo e o fazer muita coisa, sozinha. Percebi isso desde o projeto de Mestrado até a defesa da dissertação. Durante todo o processo entrei em conflito com a percepção que eu tinha de mim mesma. Fui avaliada constantemente e, por muitas vezes, questioneei a minha capacidade como estudante e até pensei em desistir.

Apesar de ter cursado o Mestrado à distância, devido à pandemia, sem conhecer direito o funcionamento do Mestrado e com pouco contato ou interação com a faculdade e com outros colegas, busquei dar o melhor de mim e me esforcei o quanto pude para concluir a pesquisa.

A conciliação entre vida acadêmica, profissional e financeira foi um fator complicador que enfrentei durante todo o processo do Mestrado Profissional. Tinha um cargo de responsabilidade na escola, cuja pesquisa dependia de estar nesse lugar. Portanto, não pude abrir mão do meu ofício e do meu salário e precisei trabalhar paralelamente ao Mestrado.

Desta forma, tive que me equilibrar para manter a vida como mãe, esposa, pesquisadora e coordenadora pedagógica geral, concomitantemente. Realizei os meus estudos e disciplinas imbricada nos fazeres da minha vida pessoal e na rotina diária de trabalho incessante, abrindo mão de momentos de lazer para me dedicar aos estudos.

Durante o caminhar da pesquisa por várias vezes me questioneei: será que pesquisar sobre a minha trajetória realmente importa? Que sentido e significados o Mestrado tem na minha vida?

Hoje, consigo responder a tais questionamentos por meio das minhas narrativas produzidas. Ao escrever e refletir sobre os meus diários do meu fazer pedagógico revelo minha trajetória e minha experiência vivida. Busco compreender e refletir sobre a constituição da minha identidade como CPG. Me valorizo, me reconheço e me coloco como escritora da minha história. Interpreto e reavalio as minhas ações, e também revelo minhas condições de trabalho, expondo minhas fragilidades e expectativas durante o meu percurso no Mestrado Profissional.

2 NARRATIVAS DE SI COMO OPÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Para compreender a constituição da minha identidade profissional, dentro de uma abordagem qualitativa em educação, utilizo como método de investigação os princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa autobiográfica.

A pesquisa autobiográfica utiliza a memória do narrador como componente para construção de elementos de análise e de reflexão sobre a realidade, assim como o objeto de estudo a ser pesquisado. Dessa forma, tal metodologia de pesquisa me permitiu analisar e compreender o processo de constituição da minha identidade profissional como CPG na escola. Por meio das minhas narrativas, em forma de diários, anuncio e problematizo o meu fazer pedagógico cotidiano como CPG e me revelo como protagonista das minhas ações e experiências.

Abrahão (2003), em seus estudos, relata que o pesquisador ao fazer opção pela metodologia de pesquisa autobiográfica: “reconhece ser a realidade social multifacetada, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Assim sendo, conforme a autora, a pesquisa autobiográfica contribui para a análise do cenário educacional nos contextos de atuação na medida em que me permite como sujeito investigado, compreender e refletir sobre a minha própria experiência pessoal e profissional.

É nesse processo de narrar as minhas experiências vividas como CPG, que atribuo sentido ao meu fazer pedagógico e me coloco no centro da investigação, em constante processo de autoconhecimento.

Nessa perspectiva, a minha constituição identitária vem sendo tecida por meio da memória, das minhas trajetórias pessoais, profissionais e formativas, em diferentes momentos e cenários por meio das experiências que vão acontecendo, se constituindo e se acumulando no exercício do meu fazer pedagógico.

Para Larrosa (2002, p. 18), “a experiência é o que nos passa, nos acontece e o que nos toca”. O autor acredita que é a experiência que faz a mediação entre o conhecimento e a vida humana. Ela é compreendida como um território de passagem, como atravessamento, acontecimento dotado de sentido. O indivíduo se forma por meio das experiências que ele atravessa, seguindo um percurso pessoal e profissional.

Ao narrar minha experiência, estou imersa em uma rotina mediada pelo espaço, tempo e historicidade. Transformo-me por meio do vivido, dos acontecimentos cotidianos e do meu fazer pedagógico. É no meu exercício profissional cotidiano, como CPG, que me reconheço e realizo uma autorreflexão como indivíduo, atribuindo significados e sentidos à minha experiência profissional e humana.

É da minha experiência vivida como CPG que retiro os meus relatos e histórias narradas. Para Benjamin (1997), a experiência é a fonte dos narradores. É dela que o narrador retira o que conta. Para o autor, a arte de narrar é tecida no tempo e na memória, na experiência vivida e adquirida, trocada acumulada e compartilhada pela experiência narrativa.

Neste sentido, a experiência narrativa tem uma dimensão humana e elaborada que só faz sentido na relação entre o autor, o tempo e o lugar ou no contexto da experiência. Para explicar essa relação, Benjamin (1987) contribui com os conceitos de abertura, temporalidade

e experiência. Segundo o autor, o conceito de abertura confere ao narrador liberdade para interpretar e refletir sobre os fatos narrados. A temporalidade garante o movimento de ir e vir da narrativa, revisitando a memória e o passado para compreender o presente, rompendo com o tempo linear para compreender os sentidos da experiência. Já a experiência é considerada a fonte dos narradores, é tecida no tempo, na memória e na história individual e social do sujeito que narra.

Ao narrar as situações e os desafios vivenciados no contexto de pandemia, sob o meu ponto de vista, torno a minha experiência particular e única em um testemunho histórico. Por meio das minhas narrativas, compreendo o meu fazer pedagógico e dou sentido ao que foi experienciado, estabelecendo um diálogo comigo mesma, com a minha história e experiência acumulada ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

Esse movimento de subjetivação e historicidade revela uma identidade narrativa daquele que narra. O conceito de identidade narrativa é introduzido por Ricoeur (2014) na sua obra “O si mesmo como o outro”. Para o autor, a identidade é formada a partir da narrativa, quando o personagem narra suas experiências e histórias de vida.

A hermenêutica²³ de si, segundo o autor, se dá pela dialética entre a identidade-*idem* e a identidade-*ipse*. A *idem* possui a característica da mesmidade e da permanência no tempo – o ser que é idêntico a si e imutável através do tempo, ou seja, sempre o mesmo. A *ipse* compreende a identidade pessoal e reflexiva – marcada pela alteridade²⁴. A identidade pessoal permitirá, através do desdobramento *idem* e *ipse*, desenvolver a identidade narrativa, que representa a unidade narrativa de uma vida.

As ideias de Ricoeur (2014) contribuem para compreender a narrativa de si como relatos de um sujeito, que ao “narrar-se” expõe sua trajetória de vida e suas experiências particulares entrelaçadas às relações estabelecidas com outros diferentes sujeitos, lugares e em variados tempos-trajetórias marcadas pelas próprias decisões/opções, conflitos/contradições, por erros/acertos. O autor, ao fazer tal reflexão sobre a narrativa de si, nos coloca frente a frente com os sujeitos-outros, dos quais somos distintos.

²³ Hermenêutica: baseado no pensamento de Paul Ricoeur (1913-2005): interpretação, método e reflexão sobre os fenômenos estudados por meio das narrativas.

²⁴ Alteridade: parte do pressuposto básico de que todo o ser humano social interage e é interdependente do outro. Assim, como muitos antropólogos e cientistas sociais afirmam, a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro.

Diante das reflexões de Ricoeur, compreendo que a constituição da minha identidade como CPG está relacionada às minhas narrativas produzidas sobre a minha experiência particular, mas que se torna coletiva, na medida em que a minha identidade se constitui a partir da minha relação, interação e diálogo com os meus pares.

Para compreender as minhas histórias vividas e narradas, conforme os estudos de Clandinin e Connelly (1999), é preciso pensar narrativamente a partir de um espaço tridimensional: interação (pessoal e social), continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar onde ocorre a experiência).

Segundo as autoras, essas três dimensões são consideradas elementos-chave do desenvolvimento das narrativas, onde vida e história estão em movimento. Essas dimensões se encontram entrelaçadas em movimentos introspectivos (captando sentimentos, esperanças, desejos, juízos etc.), extrospectivos (relacionados às nossas condições existenciais e contextos), retrospectivos (experiências do passado) e prospectivos (experiências que estão por vir), na busca da construção de signos que me permite estruturar minhas narrativas.

A partir das reflexões das autoras, compreendo que pensar narrativamente a partir de um espaço tridimensional torna-se condição para compreender a minha história, como um ser humano que se forma, elabora e experimenta a partir dos significados que atribui à sua trajetória de vida.

Tais dimensões apresentadas por Clandinin e Connelly (1999) ressaltam o caráter subjetivo, complexo, dinâmico e construcionista das identidades. Por meio da escrita narrativa, percebo que a minha constituição identitária envolve idas e vindas, negociações entre a minha história pessoal e expectativas profissionais no cargo de CPG, minha cultura, crenças, concepções de vida e sociedade, minhas ideologias e representações sobre o que é ser professor e coordenador de uma escola pública. Todos esses aspectos estão presentes nas minhas escritas e surgem por meio da memória

Desta forma, ao escrever sobre minha história, vou me constituindo como pessoa, coordenadora e pesquisadora. Meus relatos refletem os meus conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, as experiências vividas e as que ainda estão por vir, mobilizadas pelo processo de pensar narrativamente. É a narrativa que me faz personagem da minha vida e dá uma história à ela. Segundo Delory-Momberger (2011):

[...] transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas em episódios, intrigas e personagens, pela narrativa, organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história à nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

O ato de biografar-se me permite estruturar e dar significado à minha própria experiência e existência, estruturando e interpretando as situações e acontecimentos vividos. Por meio da narrativa construo o enredo da minha história, em um determinado contexto histórico, social e particular, articulando espaço-tempo individual ao espaço-tempo social.

Dessa maneira, ao transformar minha vida em um texto narrativo, torno-me narrador-personagem-autor da minha própria história, constituída a partir das situações e experiências do meu fazer docente. Assim, dou significado à minha própria existência, como CPG, no meu contexto de atuação.

Nesse processo de constituição identitária como CPG, não há separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Apresento-me como sujeito biográfico, constituído por minha história e atuante em meu processo de formação. Penso, reflito e atuo na realidade, como autor da minha própria identidade e historicidade.

Nessa concepção, ao escrever os meus diários no presente, por meio das narrativas, revivo as minhas experiências do passado no presente e projeto o futuro, onde os acontecimentos – *passados e presentes* – se misturam em um movimento de ir e vir das narrativas. Por meio desse movimento, revisito percursos, pessoas, lugares e atravesso diferentes contextos e situações em que já atuei.

Esse caminho percorrido de forma não-linear me fornece pistas que me auxiliam na compreensão da minha constituição identitária e dos significados do meu fazer pedagógico nos dias atuais, atuando como CPG na escola.

Nessa perspectiva, Sousa (2012) revela que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação” (SOUSA, 2012, p. 46). Sendo assim, a pesquisa narrativa autobiográfica é o caminho metodológico que me possibilita tecer minha identidade como CPG, por meio da reflexão sobre a minha experiência vivida, pessoal e profissional em processo.

Ressalto que por meio das narrativas escritas nos diários, elaboro e reelaboro minhas experiências como forma de potencializar a reflexão e a construção de sentidos sobre o meu

fazer pedagógico cotidiano. Ao escrever sobre a minha experiência, construo significados para o vivido, sob o meu ponto de vista, dentro de um contexto particular, mas que também revela elementos e significados sobre o exercício da função da CPG, dentro de um coletivo de rede.

São os conhecimentos tecidos por meio das minhas experiências narradas em forma de diários que serão utilizados como base para analisar a minha atuação como CPG durante os anos de 2020/2021 e compreender os processos de constituição da minha identidade profissional.

2.1 Diário como dispositivo de investigação e de formação

Ao narrar sobre o meu fazer pedagógico como CPG, utilizo o diário como dispositivo de investigação, pesquisa e análise para compreender o processo de constituição da minha identidade profissional. Por meio da escrita cotidiana dos diários, posso expressar, contar e relatar as minhas histórias, buscando materializar o fato vivido, dar expressão aos meus pensamentos e ao meu fazer pedagógico vivenciados na minha rotina.

Tal escrita se dá por meio de uma construção narrativa. Ao narrar minha vida por meio dos diários do CPG, também estou me reconstruindo como ser humano por meio da minha experiência pessoal e profissional. Dessa maneira, os meus relatos no diário revelam um processo ativo, dinâmico, descritivo, argumentativo e reflexivo sobre o meu fazer pedagógico, na busca de se tornar compreensível para o outro a minha experiência como CPG.

Nesse processo de tornar a minha experiência narrativa compreensível para o outro, identifico-me com os caminhos propostos por Mills (1982, 2009). Segundo Mills (1982), o narrador é representado pela figura do “artesão intelectual”. Para o autor, narrar seria uma aventura intelectual e existencial que se entrelaçam num *continuum*, onde o narrador da experiência vai se aperfeiçoando no seu “ofício”. Segundo o autor, [...] “a experiência deve ser examinada e interpretada continuamente” (Mills, 2009, p. 22).

Para Mills (2009), a experiência cotidiana narrada é o ingrediente que permite um processo de contínua reflexão e de interpretação da produção intelectual. Dessa maneira, ao produzir minhas próprias narrativas sobre o meu fazer pedagógico, estou me formando e me aperfeiçoando dentro do meu próprio ofício. Nesse percurso da escrita, o diário se apresenta como um arquivo para “reunir o que se está fazendo intelectualmente e o que está

experimentando como pessoa” (MILLS, 2009, p. 22). Para o autor, ao fazer anotações no diário sobre a minha própria experiência, estou realizando um processo de autorreflexão combinando minha experiência pessoal e profissional, e segundo Mills (2009), esse processo requer um trabalho do tipo artesanal.

O processo artesanal é desenvolvido por meio da narrativa das experiências vividas e narradas nos meus diários, assim vou juntando as peças de um enredo diariamente. A sensação é de montar um quebra-cabeça cujo CPG é a figura a ser descoberta. As peças do jogo representam os cenários e as situações vivenciadas no cotidiano. As cenas estão embaralhadas, mas vão se encaixando na medida em que faço uma reflexão e busco interpretar os significados e sentidos da minha escrita, revelando pistas sobre a minha identidade profissional.

Esse processo artesanal de escrita dos diários pressupõe uma biografia raciocinada e reflexiva sobre a minha própria experiência (pessoal e profissional). Ao narrar minha experiência revelo meus pensamentos, minhas crenças, meus posicionamentos, minhas reações, decisões e o meu fazer pedagógico no exercício da função de CPG na escola.

Ainda sobre a escrita de diários, Holly (1995, p. 101), em seus estudos, relata que os educadores que optam pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. Desse modo, a escrita dos meus diários representa uma experiência pessoal de constituição de mim mesma como pessoa e profissional. Narrar os acontecimentos em forma de diários me possibilitou analisar as minhas experiências vividas por meio da tessitura, isto é, organização e estruturação de uma trama narrativa sobre o meu fazer pedagógico.

As histórias contadas em forma de diário representam a minha experiência pessoal e profissional e têm uma dimensão reflexivo-pessoal, pois me possibilita compreender e explicar a minha atuação pedagógica como CPG, por meio do que acontece na minha rotina de trabalho. Dessa forma, o diário é o documento para as anotações das impressões sobre o que acontece na minha rotina de trabalho como CPG. Para Zabalza (2004), o diário é um dispositivo que serve de apoio à memória e guia, tornando possível rever as ações realizadas, possibilitando uma constante reflexão sobre o fazer pedagógico docente.

Zabalza (2004), em seu livro “Diários de aula”, propõe o uso do diário como dispositivo de investigação sobre a rotina do trabalho docente e conclui que escrever diários de aula permite a identificação dos dilemas presentes nas práticas dos docentes em seus contextos de atuação.

Segundo o autor, a escrita de diários é uma metodologia de formação e de reflexividade que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores por meio da memória, da escrita, da reflexão, não mais na ação, mas sobre as ações, potencializando o registro dos acontecimentos vividos.

Foi o uso do diário, periodicamente, que me permitiu reunir informações, achados e hipóteses sobre o meu fazer pedagógico como CPG. A partir das minhas anotações, impressões e relatos, pude realizar uma rememoração das cenas, dos cenários e personagens, que fazem parte do meu ambiente de trabalho.

Ao reler e interpretar as narrativas produzidas, realizo uma reflexão contínua sobre o meu fazer pedagógico, busco interpretar minhas ações, reconstruindo saberes, significados e sentidos, visando a melhoria da minha prática. Neste sentido, o diário é uma “ferramenta útil para o aperfeiçoamento do trabalho docente, especialmente por permitir ao professor uma reflexão crítica sobre sua prática e, por se caracterizar, uma mola propulsora do desenvolvimento profissional docente” (CUNHA, 2010, p. 219).

Segundo Cunha (2010), essa mola propulsora se dá a partir da reflexão crítica sobre a minha prática e do reconhecimento de mim mesma, como protagonista da minha ação e formação. Freire (1996, P. 43-44) argumenta que isso é possível porque “a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar e o pensar sobre o fazer, e o da reflexão crítica sobre a prática”.

Nessa concepção, o diário tem uma dimensão reflexiva, crítica, investigativa e formativa. Segundo Liberali (1999), possibilita a formação continuada docente a partir da avaliação constante da própria prática, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Além das dimensões já citadas pelos autores, o diário representou na minha prática um dispositivo de autoescuta. Ao reler as narrativas, reconheço-me como CPG, protagonista da minha ação e formação e torno-me narradora da minha própria história, pois “o narrador revela que escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de “autoescuta” de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si (SOUZA, 2004, p. 72).

A escrita de si por meio dos diários oportunizou rememorar a minha história e permitiu que diferentes vozes se expressassem, fundamentando a reflexão sobre o meu fazer pedagógico e ressignificando as minhas práticas.

Tomar os meus escritos como objeto de reflexão é acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, isso porque essa escrita permite.” (GASPAR, PEREIRA, PASSEGGI, 2012, p. 221).

Dessa maneira, como dispositivo de investigação, o diário crítico, investigativo, formativo e reflexivo representa na minha prática profissional, na escola, uma forma de autoconhecimento e reconhecimento da mim mesma como CPG, protagonista do meu fazer pedagógico e se constitui como “um testemunho biográfico da minha experiência” (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 18).

2.2 A escolha do campo e do objeto de pesquisa

A escolha do campo e do objeto de pesquisa se deu a partir das minhas vivências e experiências docentes, atuando desde o ano de 2018 como coordenadora pedagógica geral, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte (RME-BH). Tais vivências revelam a importância do papel do CPG na mediação dos processos pedagógicos escolares. Estar nessa função me possibilitou uma visão global da organização escolar, das rotinas pedagógicas e do fazer docente.

No exercício da função na escola, torno-me responsável junto à equipe gestora pela organização pedagógica da escola e convivo diariamente com tensões, conflitos e problemas diversos, envolvendo diferentes situações e segmentos. Tais situações exigem escuta, diálogo constante com o coletivo de professores; equipe de gestão da escola; famílias e estudantes para garantir um ambiente escolar que favoreça as aprendizagens.

Sendo assim, tenho como objetivo de pesquisa compreender como se dá a minha constituição identitária na função de CPG (Coordenador Pedagógico Geral) por meio do meu fazer pedagógico. Essa constituição identitária abrange minha trajetória pessoal e profissional como docente e coordenadora pedagógica, minhas relações com a equipe gestora, demais coordenadores e professores, os saberes necessários para o exercício da função e os significados e sentidos de ocupar esse lugar na escola e na RME-BH.

Com o objetivo definido, iniciei a pesquisa, atuando em contexto remoto, durante os anos de 2020/2021, posteriormente, em contexto de transição para o ensino presencial a partir

do 2º semestre de 2021. A pesquisa foi realizada na instituição em que atuo como CPG. A Escola atende os segmentos da Educação Infantil (3 a 5 anos), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA (alfabetização e certificação). Funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e possui atendimento integral para os estudantes do ensino fundamental por meio do PEI (Programa Escola Integrada). O público da escola abrange crianças, jovens, adultos e idosos, oriundos de diferentes bairros no entorno ou próximos da região onde a escola está localizada.

A escola possui 30 turmas, distribuídas entre os segmentos e turnos. No turno da manhã (14 turmas), tarde (14 turmas) e noite (2 turmas). A escola possui cerca de 67 professores, incluindo a equipe de coordenação e a direção da escola. A equipe de coordenação é formada por 9 profissionais: 1 Diretor, 1 Vice-diretor, 1 Coordenador Pedagógico Geral, 2 coordenadores pedagógicos no turno da manhã, 2 coordenadores pedagógicos no turno da tarde, 1 coordenador pedagógico no turno da noite, 1 coordenador do Programa Escola Integrada. Em 2020, a escola possuía 740 alunos matriculados cujas matrículas foram renovadas de forma automática para o ano de 2021.

2.3 Processo de escrita dos diários

Para construir caminhos possíveis e compreender os processos constitutivos da minha identidade profissional como CPG, utilizo as minhas próprias narrativas como elemento de reflexão sobre o meu fazer pedagógico no cotidiano da escola. Nesse processo de escrita e de reflexão sobre o meu fazer pedagógico, escolho o diário como dispositivo de pesquisa e os caminhos que Mills (1982) propõe ao narrador da sua experiência.

Retomando as ideias de Mills (1982, 2003), de artesanato intelectual, ao escrever os diários vou construindo minha história e me constituindo como CPG. Ao narrar minha experiência, estou tecendo minha identidade. São os conhecimentos tecidos por meio das minhas experiências narradas em forma de diários que utilizo como fonte para analisar a minha trajetória como CPG durante os anos de 2020/2021 e compreender os processos de constituição da minha identidade

Os diários do CPG foram escritos durante o meu exercício na função de CPG, nos anos de 2020/2021. Como forma de organizar as narrativas, senti necessidade de contextualizar o período e contexto de produção dos diários e, posteriormente, registrar o meu fazer pedagógico

seguindo uma ordem cronológica baseada em portarias e ofícios expedidos pela SMED-BH, direcionados à atuação do CPG. Essa forma de organização me permitiu redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados propiciando uma reflexão sobre minha própria atuação no período investigado.

O processo de escrita de diários aconteceu no início mensalmente, em um primeiro momento de 2020, posteriormente aconteceu semanalmente, respeitando o ritmo dos acontecimentos, minhas necessidades de escrita e o ritmo das demandas que surgiam para o CPG, em meio às publicações de portarias e ofícios da SMED-BH.

É importante destacar que os diários foram produzidos a partir de vivências no ensino remoto e durante o período de transição ao retorno presencial. Foram escritos em momentos posteriores ao expediente escolar, dentro e fora do ambiente de trabalho, ora escritos manualmente, em cadernos de anotação, digitalizados no computador e/ou em um aplicativo de celular.

2.4 Proposta de análise compreensiva-interpretativa

Fazer a análise compreensiva-interpretativa da minha própria escrita representa um duplo desafio. O primeiro desafio está relacionado ao caráter autobiográfico da pesquisa, pois trata-se de uma investigação sobre a minha própria prática e exige uma autorreflexão crítica sobre a minha função na escola. O segundo diz respeito ao objetivo de pesquisa e à análise dos diários para compreender os processos de constituição da minha identidade profissional como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG). Esse processo de compreensão envolve historicidade, tempo, espaço, experiências, vivências, legislações, sentidos e significados de quem ocupa o lugar de CPG e suas concepções sobre a função do coordenador pedagógico na escola.

Por meio da pesquisa autobiográfica e do uso do diário como dispositivo de pesquisa, busco contar, reelaborar e compreender como se dá a constituição da minha identidade profissional por meio do meu fazer pedagógico como CPG, atuando na rede municipal de Belo Horizonte nos anos de 2020 e 2021.

A partir das produções escritas no diários e considerando os referenciais teóricos que sustentam a minha pesquisa, optei pela análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2004), que contempla os três tempos de análise - o tempo de lembrar, de narrar e de refletir

sobre o vivido. Esse processo possibilitou compreender a constituição da minha identidade como CPG, por meio das experiências decorrentes do meu fazer pedagógico e das minhas trajetórias pessoais e profissionais.

Segundo Souza (2006a), os sujeitos investigados expressam por meio das suas narrativas, os significados que atribuem aos seus processos formativos e às suas experiências vivenciadas na sua trajetória individual e coletiva. Desta forma, a análise compreensiva-interpretativa tem como intuito evidenciar a minha relação como CPG e o meu fazer pedagógico, bem como as minhas narrativas em forma de diário revelam significados e sentidos acerca da minha experiência humana.

Desse modo, para analisar a minha experiência humana, utilizo a ideia de temporalidade biográfica (SOUZA, 2014, p. 41), interpretando as minhas narrativas a partir de um tempo biográfico que considera o lembrar, o narrar e o refletir sobre o vivido.

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação. (SOUZA, 2006a, p. 79).

Utilizo a leitura em três tempos, proposta por Souza (2006a). Esta interpretação dos diários respeita as singularidades da minha história de vida e da minha história coletiva. Os três tempos de análise da experiência compreensiva-interpretativa propostos por Souza (2006a, p. 79) dialogam e mantêm aproximações e singularidades com a minha pesquisa.

O Tempo I: pré-análise (lembrar): centra-se na organização e leitura das narrativas, para em seguida, avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação.

O Tempo II: construção de análises de unidades temáticas (narrar): é realizada a leitura temática (analítica) que caracteriza unidades de análise descritivas.

O Tempo III: análise compreensiva-interpretativa (refletir): é realizada a leitura interpretativa do *corpus* da pesquisa, buscando compreender as concepções sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes.

Dentro da perspectiva adotada por Souza (2014), busco por meio da leitura dos meus diários compreender e interpretar as histórias sobre o meu vivido como CPG, construindo

análises sobre o meu fazer pedagógico, saberes e experiências. Nesse processo, tomo a mim mesma como objeto de reflexão, em um movimento de autoanálise.

Os três tempos propostos por Souza (2014) permitiram-me uma leitura analítica e interpretativa dos meus diários produzidos de forma a “[...]apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas” (SOUZA, 2014, p. 44).

Conforme o autor, a história de vida pode ser construída a partir do texto em sua totalidade ou centrada na análise temática, nas unidades de significação e nos excertos que representem ou revelem regularidades ou irregularidades narradas pelos sujeitos, seja individual ou coletivamente. Elas necessitam de constante retorno aos registros, releituras e reinterpretções para compreender os percursos, as trajetórias e as experiências de vida dos sujeitos, mediante o agrupamento de unidades de significação.

A construção de critérios de análise nasce articulada aos processos de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa, implicando-se no modo como cada sujeito elege para narrar ou escrever sobre si, suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente a interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa. (SOUZA, 2014 p. 45).

Dessa maneira, a análise dos meus diários faz emergir informações e significados sobre o Coordenador Pedagógico Geral. Essa análise compreensiva-interpretativa me permitiu um exercício de problematização e de reflexão sobre a minha atuação como CPG, busquei compreender os processos, as trajetórias e práticas, assim como as regularidades e irregularidades do percurso formativo e subjetividades, por meio de movimentos introspectivos, retrospectivos e prospectivos possibilitados pela escrita narrativa.

A análise das minhas narrativas como CPG se dará na perspectiva de compreender e de interpretar os sentidos e significados do meu processo de contar e de interpretar as minhas histórias narradas. Dessa forma, como narradora, articulo minhas experiências, meus conhecimentos e minhas subjetividades, buscando compreender-interpretar os sentidos e os significados da minha prática.

Na análise dos diários, busco articular minhas experiências narradas, organizando e estruturando os acontecimentos, segundo a minha percepção. Assim sendo, torno-me objeto de reflexão para compreender, então, a minha constituição identitária.

3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CENÁRIOS E CONTEXTOS

Atuando como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG) na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, vivenciei as constantes mudanças nas políticas educacionais no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Tais mudanças refletiram no meu papel como CPG na escola e no papel dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), docentes, famílias e estudantes.

Como Coordenadora Pedagógica Geral, passei por um processo de ressignificação da minha função, diante do contexto de pandemia. Neste período de 2020 a 2021, o CPG assumiu um papel de liderança e de coordenação entre seus pares e tornou-se responsável juntamente com a direção e os demais coordenadores da escola, pela organização, pelo auxílio e pela formação dos docentes, assim como foi necessário realizar contato com as famílias e interagir com os estudantes.

O processo de promover um espaço para a formação e reflexão de uma equipe de professores no período de distanciamento social não foi uma tarefa fácil, uma vez que exigiu habilidades e saberes do CPG, para manter o funcionamento da escola em contexto remoto. Além disso, discutir novas perspectivas de aprendizagem mediadas pelas ferramentas tecnológicas demandou formação, trabalho coletivo e aprendizagens significativas sobre as novas perspectivas de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, a minha ação cotidiana como CPG em contexto remoto, estava relacionada à articulação do trabalho docente para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem escolar. Para tanto, foi necessário estar atenta às necessidades da direção da escola, do projeto político pedagógico da rede de ensino em que atuo, das legislações e normativas do período, da escola, do corpo docente, dos estudantes e da comunidade escolar. Para tanto, acompanhei e monitorei as rotinas escolares, os encontros dos segmentos de professores, o planejamento e as práticas pedagógicas, tendo em vista o atendimento aos estudantes e a aproximação escola-comunidade.

Dessa maneira, para auxiliar na compreensão sobre a minha constituição identitária como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG) e refletir sobre os significados da minha atuação em contexto de pandemia, fez-se necessário um breve histórico da coordenação pedagógica no Brasil: da supervisão escolar ao coordenador pedagógico, nos seus diferentes cenários e contextos de atuação.

3.1 A coordenação pedagógica no cenário brasileiro

Estar na coordenação pedagógica é ocupar um lugar considerado multifacetado²⁵, dinâmico, construído historicamente e socialmente, em meio às mudanças governamentais e políticas. Dessa forma, atuar como CPG envolve uma multiplicidade de responsabilidades, limitações e de sentimentos vivenciados na função. Discutir acerca da gestão educacional e da função de coordenação pedagógica sob uma perspectiva histórica é um desafio, pois envolve tanto o meu trabalho pedagógico como agente educativo quanto a minha constituição identitária dentro da dinâmica da instituição escolar.

Para compreender a minha constituição identitária como CPG, é fundamental retomar o histórico do Supervisor Escolar no contexto brasileiro, a origem da função, os papéis que lhe eram atribuídos inicialmente, a evolução de suas atividades profissionais de acordo com as determinações dos governos e a vigência das políticas educacionais ao longo dos anos. Para tanto, começo refletindo sobre as origens históricas da função de Supervisão no contexto educacional brasileiro dos anos de 1920, sob a influência da expansão do capitalismo e pela fragmentação técnica e racionalização²⁶ do trabalho imposta à sociedade, conforme o modelo Taylorista²⁷ empresarial de produção capitalista.

Como consequência dessa fragmentação do trabalho, a Supervisão Educacional chega ao Brasil com um papel pré-definido e com a denominação de Inspeção Escolar²⁸ cujo objetivo era o de:

[...]controlar e fiscalizar as ações dos professores sob o ponto de vista administrativo, interessando-se mais pelo cumprimento das leis de ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas do que pela melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes. (SANTOS, 2012, p. 28).

²⁵ Multifacetado é a característica de algo ou alguém que possui muitas facetas ou funções. Uma pessoa multifacetada pode ser considerada – sujeito que possui muitas habilidades e consegue realizar muito bem diferentes tarefas.

²⁶ Racionalização do trabalho é a interação dos profissionais com a rotina de trabalho, realizando suas atribuições de forma dinâmica. Deve-se racionalizar os movimentos, economizar tempo e material, otimizando assim, a qualidade dos serviços prestados e o produto final, tornando-se assim mais produtivos.

²⁷ O Taylorismo é um modo de organização do processo produtivo, criado por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX, em meio aos acontecimentos da Revolução Industrial, com o objetivo de maximizar a produção.

²⁸ Inspeção escolar é uma função relacionada ao funcionamento e à organização das unidades escolares da Educação Básica. Trata-se de uma função verificadora da conformidade legal das escolas e de corretiva dos desvios dos atos e procedimentos. Suas atribuições e práticas de trabalho confirmam que se trata de uma função de regulação de controle do sistema de ensino. Fonte: Grupo de Pesquisa Gestrado.

Sabe-se que o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil aconteceu em 1931. Desse modo, surge, pela primeira vez no Brasil, em 18/04/1931, por meio da Reforma Francisco Campos²⁹, o Decreto – Lei nº 19.890/31 –, que entre outras medidas, cria a carreira do inspetor, organizando a estrutura do sistema de inspeção das escolas. Conforme a legislação, vigente no período, a Inspeção Escolar representa o início da ação supervisora no Brasil e surge em um período sócio-político-histórico determinado, para controlar a produtividade do ensino nas escolas, organizar a escola e fiscalizar o funcionamento das rotinas, assim como avaliar a prática dos professores. De acordo com as funções previstas para a inspeção escolar, entre outras, há uma grande preocupação com a verificação e o controle do trabalho escolar, em termos pedagógico e administrativo, porém essencialmente de caráter fiscalizador.

Segundo Anjos (1988), estes profissionais executavam as normas prescritas pelos órgãos superiores e eram chamados de ‘*orientadores pedagógicos*’ ou ‘*orientadores de escola*’. A supervisão escolar era identificada com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e de padronização das rotinas escolares às normas oficiais emanadas das autoridades centrais” (CARDOSO, 2006, p. 88).

Ao retomar e refletir sobre as funções iniciais da Supervisão como Inspeção escolar, enxergo-me reproduzindo e exercendo esse papel, na medida em que a minha função na escola, abarca tais competências como a organização pedagógica, as rotinas e de certa forma o acompanhamento e o monitoramento da prática dos professores e da aprendizagem dos estudantes. Analisando as funções do CPG na escola, reconheço o seu papel fiscalizador diante da necessidade de obter dados e preenchimento de planilhas sobre os processos pedagógicos. Há um controle da frequência, permanência e aprendizagem dos estudantes. Embora não haja uma fiscalização explícita, direta e sistemática do trabalho e das rotinas pedagógicas do professor em sala de aula, há um acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem das turmas, do planejamento do professor e dos resultados de avaliações internas e externas.

²⁹ A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931), Lei 19.890/31, estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Educação, A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Revista Educação. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

À vista disso, há uma visão geral do trabalho do professor, de suas práticas, dos sucessos e das dificuldades didáticas em sala de aula. Retomando a análise histórica, essa concepção de supervisão escolar como inspeção se perpetuou até o início da década de 60, período em que o país passou por profundas mudanças na ordem político-social, e a educação passa a ser tratada com profundo interesse econômico, virando assunto de segurança nacional³⁰.

Em um contexto de expansão capitalista era necessário formar a população para a produção de capacidade de trabalho, buscando adequar os sistemas educacionais à lógica do mercado. Mediante a essa demanda, houve a necessidade de adequação/mudança na ação supervisora nas escolas. Segundo Saviani (2003, p. 26), configura-se “[...] à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...]”. Desta maneira, para melhorar a qualidade do ensino, adequar os sistemas educacionais à lógica do sistema de produção capitalista e garantir mão de obra para atender às demandas da produção fabril³¹ era preciso “[...] desenvolver métodos mais racionais de trabalho, de formação de professores e novas tecnologias de ensino tornando o processo pedagógico mais produtivo [...]” (BRUNO, 2003, p. 37).

Dentro dessa lógica, a partir da década de 1950, o discurso do governo passou a ser a formação de um profissional que atendesse às demandas e às necessidades da sociedade vigente. Foi com essa premissa que o governo brasileiro, por meio de um convênio do MEC com os Estados Unidos, implantou o PABAE³² cujo objetivo central era dar formação técnica aos professores leigos e supervisores educacionais para atuarem na escola, sob o pretexto da melhoria do ensino.

³⁰ Redigida durante a ditadura militar (1968-1985), a LSN (Lei de Segurança Nacional) lista crimes contra ‘a segurança nacional’ e a ‘ordem política e social’. Tais legislações eram utilizadas pela ditadura, sobretudo como respaldo para a perseguição a opositores do regime. Isso porque estes dispositivos legais eram ajustados de modo a enquadrar indivíduos que protestavam ou lutavam contra a ditadura brasileira dentro da categoria de crimes contra a segurança nacional. Fonte: Politize.

³¹ De acordo com o dicionário on-line, a produção fabril é o modo de produção clássico. Diz-se da indústria que transforma a matéria-prima em produtos manufaturados: indústria fabril.

³² O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae) foi criado em 1956, em um momento de expansão do sentimento nacionalista no Brasil. O governo assinou convênio com os Estados Unidos para formar educadores brasileiros, no Brasil e nos EUA, e publicar textos para as escolas normais e primárias. Isso em um movimento radicalmente oposto ao que já se fazia no Ministério da Educação. De um lado o Pabae enfatizava o lado técnico do ensino primário, na suposição de que uma boa didática e materiais adequados era tudo o que faltava à escola brasileira. Fonte: Eduff/UFF.

O PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) tinha por objetivo “treinar” os educadores brasileiros para garantirem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista³³. Nesta proposta, o Supervisor Escolar tem como finalidade formar os educadores, reforçando sua função de controlar e de inspecionar o ensino nas escolas e o trabalho docente. A ação supervisora, nesse período, enfatizou o treinamento e a orientação dos educadores com ênfase nos métodos e nas técnicas de controle das ações, atitudes e dos comportamentos, assim como pela introdução de modelos e planejamentos elaborados e detalhados para ensinar, planejar, controlar e avaliar o processo educativo.

Segundo Santos (2012), essa proposta pedagógica, de caráter tecnicista, perdurou de 1956 até meados dos anos de 1980. Nesse período, o tecnicismo influenciou profundamente a Educação e a função do Supervisor Escolar em todo o país. A Educação brasileira fundamentou-se no PABAE e no material elaborado pelos profissionais que trabalhavam no programa. Esse levantamento histórico, remete-me às várias tentativas já adotadas pelo MEC e secretarias de educação estaduais e municipais ao longo dos anos no sentido de promover e de implantar políticas públicas³⁴ no sentido de melhorar os níveis de aprendizagem nos diferentes segmentos educacionais.

Tais medidas, muitas vezes, são baseadas em avaliações censitárias e amostrais que tem como objetivo medir a qualidade do ensino e, muitas vezes, culpabilizam os sistemas educacionais, o trabalho docente e a gestão pedagógica, incluindo a coordenação pedagógica e as direções escolares pelo fracasso escolar dos estudantes.

Durante os anos de 1964 a 1985, período conhecido como ditadura militar³⁵, as legislações educacionais reforçaram o papel da supervisão educacional e outros especialistas

³³ É uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam. Fonte: Educa Brasil.

³⁴ As políticas públicas em educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governamental que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/9q45GZ4zsFRzWjtXV5gdNhm/?format=pdf&lang=pt>.

³⁵ Ditadura Militar foi o período da história brasileira que se estendeu de 1964 a 1985. Esse regime foi instaurado no Brasil por meio de um golpe organizado tanto pelos meios militares quanto pelos civis. Esse golpe visou à derrubada do presidente João Goulart e deu início a um período de 21 anos marcado pelo autoritarismo e pela repressão realizada pelo Estado. Fonte: Escola Brasil.

da educação no controle, no acompanhamento, na avaliação do trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes. O conceito de educação tecnicista é mantido e, naquele contexto, torna-se viável, contribuindo para legitimar no interior das escolas o governo autoritário do período. No final da década de 1960, o Parecer de n.º 252/1969, complementar à lei da Reforma Universitária, Lei nº 5540/1968³⁶, faz uma revisão no currículo de Pedagogia e confere a possibilidade de formar especialistas de ensino. Regulamenta-se a função do “especialista em educação” com as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar (BRASIL, 1968; 1969).

As habilitações introduzidas pelo Parecer de n.º 252/1969, segundo Silva (1999), reforça o caráter fragmentado da formação teórico-prática do pedagogo, destacando a dicotomia entre a teoria e a prática, ao formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus com habilitações. Essa fragmentação, reforçou ainda mais o papel da supervisão escolar como o agente que pensa o currículo e a organização do trabalho docente em detrimento ao professor que não tem autonomia pedagógica, cabendo a ele cumprir e executar os programas e procedimentos didáticos pré-estabelecidos.

Com a Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, que dispõe acerca das diretrizes e bases para o ensino de 1º a 2º graus e outras providências, o supervisor educacional surge como profissional do quadro de magistério, em nível de sistema e de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e professor coordenador. Por meio dessa lei, a função da supervisão pedagógica é fortalecida e legitimada e passa a ter uma posição prestigiada na escola, no planejamento, na organização e na avaliação do currículo escolar e na orientação aos professores, estudantes e comunidade.

Segundo Vasconcelos (2007), mediante um governo controlador e repressor, a supervisão escolar tinha um papel ideológico de ajustamento, controle e vigilância por meio das suas atividades de administração escolar, pensando e decidindo sobre as atividades

³⁶ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

desenvolvidas em sala de aula pelos professores, atendendo a uma demanda ideológica imposta pelo governo militar.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, em busca de mudanças no contexto educacional, melhorias nas condições de trabalho, melhores salários e maior participação na organização escolar, os educadores começaram a se organizar para reivindicarem a recuperação da sua identidade de classe e o direito de participar de assuntos pertinentes à educação nacional. Desta maneira, os anos 80 representaram um momento de início das lutas de organizações sindicais de diversos segmentos da sociedade civil entre eles, o setor educacional, contra o regime autoritário. Esse movimento criticava a escola pública tradicional, pouco reflexiva, exclusiva e pautada no controle, na punição, na vigilância e na não-participação dos sujeitos escolares na construção dos currículos e das práticas de ensino dentro das escolas.

Desse modo, o movimento pela democratização do ensino e o advento de políticas públicas voltadas para a Educação Básica e reformas educacionais, principalmente com a Constituição de 1988³⁷ determinaram novas formas de organização e de administração dos sistemas escolares, do trabalho docente e das práticas escolares, exaltando o trabalho coletivo, a autonomia e a maior participação dos professores e da comunidade no contexto escolar.

Assim, no final da década de 80, inicia-se um movimento para repensar a educação. Alguns profissionais insatisfeitos com a educação disseminada nas escolas brasileiras passam a refletir, discutir e buscar alternativas para uma nova proposta sobre a função social da escola, o papel do educador e os resultados que estas práticas pedagógicas traziam para os educandos. Durante esse período, entre outros pensadores, destaca-se Paulo Freire³⁸ cujas teorias buscam uma reflexão sobre a educação brasileira naquele contexto e a necessidade de mudança das práticas educativas e do papel dos profissionais no interior das escolas.

Mediante o contexto que vinha sendo redesenhado, o papel do supervisor como controlador e fiscalizador dos processos de ensino e de trabalho docente não cabiam mais. A

³⁷ A Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988, tornou-se o principal símbolo do processo de redemocratização nacional. Após 21 anos de regime militar, a sociedade brasileira recebia uma Constituição que assegurava a liberdade de pensamento. Foram criados mecanismos para evitar abusos de poder do Estado. <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>.

³⁸ Paulo Freire (1921-1997) é Patrono da Educação Brasileira e autor da “Pedagogia do Oprimido”. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico que defende que o objetivo maior da educação é conscientizar o estudante. Fonte: Guia do Estudante.

função supervisora gerava desconfiança e a figura do supervisor passou a ser rejeitada pelos professores diante do seu papel ideológico, repressivo e intimidador que refletia um contexto de ditadura. Dessa maneira, a supervisão escolar perdeu espaço e legitimidade, assim tornou-se essencial uma mudança do seu papel na escola e uma nova identidade profissional. Sendo assim, com a chegada dos anos 90, a função de supervisão escolar e demais especialidades são transformadas e aglutinadas na função de coordenação pedagógica.

Segundo Oliveira (2008), o papel do coordenador pedagógico reflete um contexto de reformas educacionais, em função dos reflexos vividos na década anterior e, sobretudo, pela influência dos organismos internacionais, que passam a ter uma presença sistemática na organização do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, a Educação passa a ser vista como “capital técnico”³⁹ associado ao capitalismo contemporâneo, o que pressupõe a nível global, novos modelos de gestão para o desenvolvimento social.

Mediante pressão do mercado globalizado⁴⁰, da sociedade em geral e da necessidade de reformas no ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal n.º 9.394/96) é promulgada e reflete as exigências dos financiamentos internacionais no setor educacional. A LDB/96 traz importantes mudanças na escola: universalidade do ensino público, autonomia na gestão escolar, nas formas de organização escolar que envolve o trabalho coletivo, mudanças no currículo, nas metodologias, nos processos de avaliação, maior participação e envolvimento da comunidade na gestão escolar. Ela representou avanços importantes no que diz respeito à democratização do ensino, profissionalização do trabalho docente e elenca dispositivos para a valorização dos profissionais a partir da formação deles.

Em relação à atuação do coordenador pedagógico, a LDB/96 menciona sobre a formação destes profissionais no seu artigo 64:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para 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. (BRASIL, 1996, p. 43).

³⁹ Um profissional que reúna capacidades, habilidades, conhecimento e informações técnicas importantes para a execução das suas atividades.

⁴⁰ Globalização é o processo de aproximação entre as diversas sociedades e nações existentes por todo o mundo, seja no âmbito econômico, social, cultural ou político. Porém, o principal destaque dado pela globalização está na integração de mercado existente entre os países.

De acordo com a LDB, a formação de profissionais da Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Ainda conforme o art. 67:

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

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 44).

Conforme o artigo citado, este assegura tanto os estatutos quanto os planos de carreira para o magistério, bem como acrescenta que para exercer cargos de magistério diferentes dos de docência – o que inclui a coordenação pedagógica – é pré-requisito ter experiência no ensino em sala de aula.

Já no parágrafo 2º, do art. 67, estipula que o magistério abrange as funções de docência, coordenação, assessoramento e direção da unidade escolar.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996, p. 44).

Diante das reflexões apresentadas nesta retrospectiva histórica sobre a função da coordenação pedagógica, compreendo que o coordenador pedagógico se reinventa e assume identidades de acordo com as legislações e as necessidades dos sistemas educacionais. Nesse sentido, seus papéis são reconfigurados de forma contínua, carregando, portanto, as “marcas” do tempo em sua configuração atual.

Ao retomar as origens e funções do coordenador pedagógico, reflito sobre o meu papel como CPG na escola e percebo que minha constituição identitária é um processo inacabado, em permanente construção, transformação e adaptação. Processo este marcado por transformações e contradições; permeado pelo contexto histórico, político, social e econômico, onde me encontro, muitas vezes, fragilizada, buscando constantemente me reinventar diante das funções que me são delegadas para atender às demandas da legislação e da escola.

Nesse processo de constituição identitária, estão imbricados minha história de vida, formação escolar, trajetórias de formação docente, experiências pessoais e profissionais e expectativas sobre o meu próprio fazer pedagógico.

3.2 A coordenação pedagógica no contexto do município de Belo Horizonte

Para dialogar acerca da constituição da minha identidade como CPG é fundamental falar da história da coordenação no município de Belo Horizonte.

Comecei minha trajetória como docente na RME-BH em 1998. Acabara de sair da faculdade e as ideias da Escola Plural fervilhavam como uma proposta inovadora que mudaria os rumos da escola. Quando cheguei à escola, a minha percepção foi de um espaço de muita liberdade pedagógica. Ao mesmo tempo senti falta de uma organização e de apoio pedagógico para uma recém-formada chegando na escola.

Lembro-me que a direção me recebeu e me encaminhou para a coordenação. Esta me encaminhou para uma sala de aula. Cheguei na sala sem saber por onde começar. Era meio que “se vira”. Havia muitos coordenadores pedagógicos: coordenadores de área, de trio e de turno.

Logo fui inserida em um grupo de trabalho. Com o tempo e a convivência, fui observando que a nova proposta da Escola Plural na escola não acontecia na prática. Não percebia o trabalho coletivo e o movimento para romper com as práticas tradicionais de ensino. O que ficou perceptível foi que a proposta significou uma “liberdade” que se configurou, na minha percepção, em abandono do planejamento e do currículo.

Nessa perspectiva, o que vivenciei na escola foi o imprevisto e as tentativas de acerto e erro. O foco no estudante demandava uma reflexão sobre o ensino e as práticas em sala de aula, mas também uma mudança no olhar do docente sobre esse estudante, como um sujeito plural, nos seus ritmos, diversidades e identidades culturais. Esse processo de reconhecimento do estudante, como centro do processo de ensino e de aprendizagem, demandava formação e uma nova identidade para o professor e demais profissionais que atuavam no interior da escola.

Nos espaços de interação escolares, o que percebia era muita resistência por parte dos professores, principalmente em relação à “aprovação automática”⁴¹ dos estudantes. Nesse

⁴¹ A progressão continuada dos estudos, mais conhecida como aprovação automática, adotada em vários sistemas de ensino e em várias escolas, consiste na não-reprovação de aluno nas séries do ensino fundamental e está

período, o que me marcou muito foram os conselhos de classe, nos quais os professores reclamavam da promoção automática dos estudantes, sob o argumento que todo mundo, sabendo ou não, passava de ano.

Em relação ao papel dos coordenadores, estes eleitos pelo grupo de professores da escola, muitas vezes, suas ações eram consideradas corporativistas⁴². Havia uma tensão e um conflito de interesses permanentes com a direção escolar. Diante da minha experiência e percepção, aqui apresentada, como professora iniciante no contexto da rede municipal e para compreender o papel do CPG nos dias de hoje, busquei um resgate da discussão sobre o papel do pedagogo/a, supervisor/a ou orientador/a educacional na rede municipal de Belo Horizonte, a partir da década de 1980.

Nos anos de 1980, o debate educacional girava em torno do papel dos especialistas e sua atuação na rede municipal como fiscais e controladores dos processos de ensino. Funções estas que não cabiam mais diante do movimento de renovação pedagógica e de gestão democrática da escola. Na RME-BH, participavam da gestão escolar e pedagógica os Técnicos Superiores de Ensino/Pedagogos, os Supervisores Pedagógicos e os Orientadores Educacionais. Com o passar dos anos, houve uma diminuição sistemática desses profissionais nas escolas e houve a sua substituição pela coordenação pedagógica. O último concurso para os cargos de Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional datam de 1986, através de seleção interna. A partir da DCN/2006⁴³, os cargos foram extintos da rede municipal de Belo Horizonte.

A partir de outubro de 1994, com a proposta da Escola Plural,⁴⁴ instituiu-se a Coordenação Pedagógica na RME-BH. As mudanças estruturais na organização das escolas e nos tempos escolares atrelados a um conjunto de ideias, concepções, conceitos, práticas e

respaldada pela própria CF quando esta afirma que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Fonte: Jus Brasil.

⁴² O corporativismo é uma ideologia política que defende a organização da sociedade por grupos corporativos, como associações ou sindicatos agrícolas, trabalhistas, militares, científicas ou associações de guilda, com base em seus interesses comuns.

⁴³ Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006 segundo seu art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação Resolução.

⁴⁴ O projeto Escola Plural (1995-1997) foi um projeto político pedagógico criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que buscou instaurar uma nova cultura escolar tanto no que diz respeito às relações institucionais e práticas pedagógicas quanto no que tange às dimensões administrativas e materiais. O Programa da Escola Plural baseia-se em dois princípios fundamentais – o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva. Fonte: PBH.

culturas, trouxeram reconfigurações para os currículos escolares e uma reflexão sobre a prática docente no interior da escola.

A proposta do programa Escola Plural criticava os mecanismos excludentes sociais e culturais existentes na escola, buscando uma organização escolar mais democrática e uma ressignificação dos processos de avaliação, geradores de exclusão, retenção e evasão dos alunos. Tal organização tinha como finalidade, também, a valorização dos profissionais da educação e a constituição de uma nova identidade docente, reconhecendo-os como sujeitos centrais na construção do programa no interior das escolas.

Para atingir suas metas e objetivos, o programa propôs mudanças nas estruturas rígidas de organização do trabalho escolar. De acordo com a proposta da Escola Plural, o trabalho individualizado e hierarquizado praticado nas escolas, até então, deveria ser substituído por uma gestão democrática da prática educativa, reestruturada a partir de uma organização coletiva de profissionais, que promovesse uma ressignificação das escolas e de si mesmos.

A composição da nova coordenação pedagógica é instituída com a publicação da Portaria SMED/SMAD 0008/97⁴⁵. A partir da Portaria, a equipe de coordenação pedagógica nas escolas passa a ser formada pelo o Diretor(a) e Vice(diretor), o Técnico Superior de Ensino ou Pedagogo (onde ainda houvesse) e o professor coordenador pedagógico.

Segundo Libâneo (2007), tal mudança na composição da coordenação pedagógica buscava gradativamente “a eliminação dos 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).

Durante o período de reforma educacional e de implantação do Programa Escola Plural, buscou-se uma ressignificação e uma mudança do papel da Coordenação Pedagógica nas escolas e das suas práticas, saberes e da identidade profissional com foco em uma escola mais democrática e inclusiva. Desta forma, na RME-BH, todos os profissionais da escola são transformados em professores, e a docência passa a ser a base da identidade profissional deles. Essas mudanças impactaram na organização escolar, o que possibilitou o acesso dos docentes

⁴⁵ 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: considerando o desenvolvimento do Programa Escola Plural, as diretrizes da Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

às atribuições da coordenação pedagógica, assim sendo possível articular a gestão democrática à política educacional municipal vigente.

Segundo Araújo (2007), neste processo, as atividades do pedagogo(especialistas) na escola são assumidas pelo professor, que passa a exercer seu papel pedagógico dentro e fora de sala de aula. Surge a figura do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), que é eleito pelos pares, para atuar na equipe de coordenação pedagógica das escolas municipais.

O PCP deveria passar por um processo de eleição entre os pares. Segundo a proposta, a eleição objetivava a ampliação e a participação do coletivo de professores na gestão democrática da escola. O PCP eleito deveria articular os diversos segmentos da escola para construção do P.P.P (Projeto Político Pedagógico) e garantir a implantação da proposta da Escola Plural no interior das escolas.

Para a constituição dessa função de PCP nas escolas, o documento (SMED/BH-2006) orienta que a escolha deste profissional deveria considerar a sua proposta de trabalho apresentada ao coletivo de professores e que, para o exercício de tal função, o professor deveria ter habilidades e características profissionais, entre elas: implicar o coletivo no encaminhamento das proposições pedagógicas, ser um mediador e conciliador de opiniões e conflitos, planejar e articular o trabalho pedagógico dentro e fora da escola, integrando a escola com outros espaços comunitários e culturais, além de investir na própria formação e visualizar as necessidades de formação do seu grupo de trabalho.

Nesse contexto, a Coordenação Pedagógica tem a função de articulação, mediação e formação do seu grupo de professores para possibilitar o desenvolvimento das propostas pedagógicas do projeto Escola Plural junto ao nível ou modalidades de ensino da escola. O papel do PCP se torna fundamental para a garantia de implementação da proposta, na organização da escola, na gestão de pessoas, na formação da equipe de professores e na integração da escola com a comunidade. Diante do contexto apresentado, identifique-me com as funções atribuídas ao CPG, na medida em que rememoro a minha história na RME-BH e busco analisar criticamente essa nova coordenação pedagógica e suas funções.

As novas atribuições do coordenador pedagógico dentro do programa Escola Plural demandava um profissional capacitado, com características e habilidades pedagógicas de comunicação para um perfil profissional e lugar de liderança dentro da escola e na relação com a comunidade. Os fazeres pedagógicos e o papel do PCP, no contexto de implantação do

programa Escola Plural, eram múltiplos e desafiantes; suas responsabilidades envolviam articulação e mediação do trabalho pedagógico dentro e fora da escola, além da formação do grupo de professores.

Na minha percepção, como profissional da RME-BH, a proposta da Escola Plural foi inovadora, nos aspectos da gestão, na organização da escola e no olhar mais humanizado para os estudantes, principalmente voltado para os aspectos relacionados à inclusão escolar e à flexibilização dos processos de avaliação escolares. No entanto, a criação do PCP, também, representou uma estratégia política para justificar uma gestão “supostamente” democrática e participativa no interior das escolas.

Conforme as reflexões de Silva (2005), a criação da função de coordenação pedagógica na década de 1990, no contexto das reformas educacionais, indicou uma possível necessidade de controlar a implantação das reformas educacionais, tornando os novos coordenadores, “gerentes da escola”, sendo portanto, uma armadilha neoliberal⁴⁶ que gerou um processo de fragilização da profissionalidade docente, acirrando as tensões e os conflitos de interesses no ambiente escolar. Dessa maneira, trocaram-se as nomenclaturas, mas o profissional coordenador pedagógico continuava com suas múltiplas demandas de trabalho, constituindo-se como um profissional voltado para garantir as reformas educacionais do período, mediando as relações escolares entre a equipe de professores, direção e SMED-BH.

Tomando como base as minhas vivências como professora no período, compreendo que essa nova perspectiva sobre a escola, trouxe mudanças profundas e uma reinterpretação dos processos escolares de forma geral, que significou um rompimento com as práticas excludentes até então praticadas, uma nova relação da coordenação pedagógica com seus pares, uma nova visão do estudante como o centro do processo educativo. Essas mudanças impactaram na minha prática no período e fazem parte da minha constituição identitária como CPG nos dias atuais.

Desse modo, o programa Escola Plural trouxe mudanças que impactaram na organização escolar e na construção das orientações e proposições curriculares para todos os segmentos de ensino da RME-BH. Já em 2010, a escolha dos coordenadores pedagógicos nas

⁴⁶ O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regulariza também a ordem econômica.

escolas passa por mudanças, diante da necessidade de maior articulação entre direção e equipe de coordenação pedagógica, a fim de garantir um alinhamento das equipes gestoras com as políticas educacionais propostas pela SMED-BH.

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).

De acordo com a nova orientação, nota-se uma mudança no processo de escolha do coordenador pedagógico, diferentemente do que apontava a Portaria de nº 008/97. Agora a equipe de coordenação pedagógica passa a ser 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. Por meio das minhas reflexões sobre a constituição da coordenação pedagógica no município de Belo Horizonte aponto algumas questões que impactaram no trabalho pedagógico.

A primeira diz respeito a não-exigência da formação em Pedagogia para a ocupação da função de PCP nas escolas. Por um lado, democratizou o acesso dos professores à função de PCP, no entanto, muitas vezes, a falta de formação e de experiência em relação à didática, ao currículo e à gestão escolar influenciaram no desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas e reforçaram a necessidade de reconfigurar novamente o papel da coordenação pedagógica no interior das escolas.

A segunda questão diz respeito ao fato da função de PCP ter sido criada em oposição ao papel do especialista (supervisor e orientador pedagógico). Apesar de terem sido eleitos democraticamente, o PCP, na prática, tinha suas funções bem delineadas e muito semelhantes às do Supervisor Pedagógico e Orientador Pedagógico, já que o mesmo foi a figura responsável por organizar, coordenar, garantir a implantação e de certa forma controlar a organização do ensino e do trabalho pedagógico pautado nas orientações do Programa Escola Plural.

Desta maneira, ao refletir sobre o papel da coordenação pedagógica no município de Belo Horizonte ao longo dos anos, compreendo que o CP reflete as demandas do contexto histórico-econômico e social vigentes, assim como as legislações e políticas do sistema educacional.

Compreendo que a minha constituição como CPG é influenciada por minhas vivências como profissional e pessoa, situada nos contextos históricos e políticos que perpassam a minha trajetória profissional. Assim sendo, percebo que a identidade do coordenador pedagógico é dinâmica, encontra-se em um processo contínuo de mudanças, apropriações, retrocessos e inovações. É um lugar desafiador, construído com base nas legislações vigentes, nos interesses político-partidários-econômicos e refletem o contexto histórico vigente

4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para analisar como se dá o processo de constituição da minha identidade profissional como Coordenadora Pedagógica Geral, foi necessário compreender que a função investigada se caracteriza por sua historicidade e pelas múltiplas relações que permeiam o seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Por meio das minhas reflexões e narrativas escritas no diário, busco compreender a minha constituição identitária como CPG, em meio a uma multiplicidade de fatores que permeiam o meu fazer pedagógico, atribuindo sentido e significado à minha experiência humana e profissional. Nesta perspectiva, algumas questões permeiam tal compreensão: Que identidade é essa? Qual a relação entre a minha identidade individual, o meu fazer pedagógico e a minha constituição identitária?

Na minha perspectiva, o conceito de identidade está relacionado a quem somos e o que nos caracteriza. Ela envolve a minha história de vida, origem, cultura, relações, discursos, concepções, visão de mundo, práticas e as formas de me relacionar com o mundo e com os meus contextos de vivências. Dessa forma, a identidade é uma tentativa de compreensão da minha própria posição ou lugar no mundo. Como pessoa e profissional, estou inserida em uma sociedade, marcada por um determinado tempo histórico, político, econômico e social. Tal contexto interfere nas minhas formas de ser, agir e reagir diante dos fatos, acontecimentos e das rotinas do cotidiano.

Sendo assim, sou influenciada pelos contextos concretos em que estou inserida e assumo papéis sociais diante das situações, seja na família; na escola; no grupo de amigos; no trabalho; nas mídias e redes sociais etc. Nessa perspectiva, busco uma identidade que ao mesmo tempo atenda às expectativas sociais e também aos meus anseios individuais. Constantemente estou em negociação entre a padronização dos comportamentos ou das representações coletivas que a sociedade ou o outro espera de mim, tanto na vida pessoal quanto profissional e, ao mesmo tempo, reajo por meio da minha subjetividade, de acordo com as minhas expectativas pessoais e concepções de mundo a tais representações e papéis que me são atribuídos.

Por meio da reflexão apresentada, considero que a identidade é uma tentativa de reconhecimento de si mesmo e do seu lugar no mundo. Tenho como pressuposto que as identidades são plurais, encontram-se em processo de constituição permanente. Dessa forma, são mutáveis e dinâmicas, constantemente construídas, interiorizadas, desconstruídas e reconstruídas durante nossa vida; são marcadas pelas histórias de vida, pelo contexto histórico, social e cultural, pelas experiências e vivências pessoais e profissionais de cada pessoa.

4.1 Estudos sobre identidade: contribuição das Ciências Humanas e Sociais

Para compreender e interpretar como se dá o meu processo de constituição identitária como CPG na escola, foi preciso conhecer, buscar teóricos e estudos sobre identidade no campo das Ciências Humanas. Durante os estudos, percebi que o tema identidade tem sido um objeto de estudo amplamente discutido nas áreas das Ciências Humanas e Sociais devido à importância que apresenta para a compreensão das pessoas e das suas relações com a sociedade.

No contexto educacional, esses estudos buscam promover uma reflexão acerca dos papéis e das atribuições dos docentes, bem como sobre os significados e sentidos que estes conferem aos seus fazeres pedagógicos nos seus espaços de atuação. Conforme as reflexões de Pimenta (1996), é necessário colocar a prática docente e pedagógica dos agentes escolares nos seus contextos. Um dos caminhos refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor como sujeito historicamente situado, que estrutura sua identidade por meio das significações que constrói acerca da sua realidade no âmbito pessoal e coletivo.

De acordo com a autora, a constituição da identidade profissional docente é influenciada pelas representações sociais e subjetivas acerca do que é “ser professor”, ideologias, crenças,

formação e pelo *status* de determinada profissão dentro de um contexto histórico e social. Nessa perspectiva, a identidade é construída ao longo da vida e se constitui por meio da interação com os outros. Ela perpassa a história de vida pessoal e profissional, a formação inicial e continuada e as experiências profissionais. É um processo complexo “[...] que envolve as dimensões do sujeito e do social, o passado e o presente, o biográfico e o relacional” (PLACCO, SOUZA, 2017, p. 13).

Diante das reflexões apresentadas, acredito que a constituição da minha identidade como CPG é um constructo social e ao mesmo tempo particular, vinculado às minhas experiências formativas e aos percursos profissionais relacionados ao meu *locus* profissional. Dessa forma, ela envolve a minha história de vida e as minhas experiências vivenciadas no exercício da minha atividade profissional cotidiana.

Na busca por maior entendimento sobre a constituição do meu processo identitário, apoiei-me em autores das Ciências Humanas que concebem a identidade como um processo de reformulação e mudança que têm sua base nas influências psicossociais e históricas, como Ciampa (2007), Hall (2011), Bauman (2005) e Dubar (2005).

Ciampa (2007), do campo da psicologia social, compreende a identidade como metamorfose (constante transformação), destacando a história pessoal dos sujeitos, história estas permeadas pelo contexto histórico e social. Segundo o autor, identidade é movimento e tem caráter dinâmico. A visão do autor supera a ideia de identidade como algo dado, estático, parado e imutável. Nessa concepção, o sujeito constitui sua identidade na sua relação com a sociedade. Ele valorizava a dimensão da individualidade de cada pessoa diante de seus grupos.

A visão de Ciampa (2007) retrata a importância da investigação sobre a minha experiência atuando como CPG, na qual a minha história particular, os meus desafios e as minhas experiências pessoais e profissionais vivenciados como CPG se tornam relevantes e vão constituindo a minha identidade, dentro de um determinado tempo e lugar de atuação.

No campo da sociologia, Hall (2006) descreve as mudanças históricas na concepção de identidade: a identidade não está essencialmente no sujeito, mas é produto da história e, conseqüentemente, da cultura. A identidade unificada, completa, segura e coerente não existe mais. Segundo o autor, no contexto da modernidade estão cada vez mais fragmentadas e descentradas. No contexto moderno, o sujeito assume, então, identidades diferentes em diferentes momentos, ou seja, as identidades se deslocam constantemente e este movimento

tem características positivas, pois desestabiliza identidades estáveis do passado e possibilita o desenvolvimento de novos sujeitos.

Conforme os estudos de Hall (2006), compreendo que as identidades são múltiplas e se deslocam conforme os diferentes momentos da vida do indivíduo ou de sua trajetória por meio das mudanças históricas e dos novos significados que os sujeitos agregam e atribuem às suas vidas. Dessa forma, exercendo a função de Coordenadora Pedagógica Geral, passei por um processo de mudanças profundas e conceituais sobre o meu papel na escola e na comunidade escolar, diante do contexto pandêmico. Tais transformações na minha vida pessoal e profissional me possibilitaram uma reinvenção de mim mesma, marcada pelas experiências vivenciadas nos anos de 2020/2021 e por consequência a constituição de uma nova identidade.

Outro autor importante nas Ciências Humanas sobre a constituição das identidades é Bauman (2005). Ele contribui com os estudos sobre as “identidades líquidas”. Segundo o autor, não há tempo na modernidade para formas estáveis de identidade. As mudanças na sociedade são rápidas e aceleradas e as identidades se transformam na presença de diferentes ideias e na necessidade de escolhas contínuas. Desse modo, a identidade se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. Conforme Bauman (2005), na modernidade líquida, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas. Com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experimentação infundável.

Ao refletir sobre os estudos de Bauman e sobre o meu papel como Coordenação Pedagógica Geral na escola, enxergo-me como uma identidade volátil, dinâmica, em constante processo de adaptação, diante das constantes mudanças e escolhas contínuas do meu cotidiano. Vivendo a rotina em um ritmo frenético de experimentações, com exigências de reações rápidas e objetivas, sem muito pensar ou refletir sobre as ações.

Por meio dos autores citados, compreendo que o processo de constituição da identidade docente é contínuo, transformador, dinâmico e plural que acontece ao longo da vida e está relacionada ao contexto histórico, às interações sociais e profissionais, à história de vida e pessoal dos indivíduos, à sua cor, raça, gênero, cultura, religião, classe social, escolhas e às trajetórias pessoais e profissionais, entre outros aspectos.

Essa reflexão comprova que a identidade tem caráter dinâmico e relacional, que são múltiplas, constituídas como resultado da história da pessoa, da relação com seu contexto

histórico-social e de seus projetos de vida. Dessa forma, extrapola a ideia da existência de um sujeito único, passivo e inflexível mediante o tempo, as interações e a sociedade que o cerca.

No processo de compreensão da minha constituição identitária, outro autor de relevância é Dubar (2005). Por meio dos seus estudos, aponta a identidade como uma construção individual e subjetiva, mas também social e coletiva, constituída em um tempo histórico, marcada por tensões entre a percepção que o indivíduo tem de si e a representação que o outro tem sobre ele. Para o autor, as identidades constroem-se durante os processos de socialização no trabalho e na educação, dentro das instituições.

(...) a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. (DUBAR, 2005, p. 2012).

Segundo Dubar (2005, 2012), a identidade é um processo complexo e permanente. Os processos identitários são heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios. Nessa dinâmica, consideram-se os processos biográficos – *identidade para si* (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser ou gostaria de ser), e os processos relacionais – *identidade para outro* (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui).

Marcelo (2009) corrobora com Dubar (2005, 2012) e compreende a constituição das identidades como um fenômeno relacional que acontece no terreno do intersubjetivo. Assim:

[...] a identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 114).

Para o autor, as identidades acontecem no terreno intersubjetivo, constituídas por meio das interações e relações que o indivíduo estabelece nos seus contextos de atuação. Ela não é fixa e se constrói por meio das relações, interações e histórias vividas pelos indivíduos no percurso da vida. Trata-se de um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de si.

Portanto, por meio das reflexões apresentadas, posso afirmar que a identidade do CPG não está dada. Ela reflete o seu contexto de atuação e historicidade; está em constante mudança,

é dinâmica, individual e coletiva, pessoal e social; está em processo de interpretação, perpassa o meu fazer pedagógico, a minha formação e experiência profissional, assim como, envolve minhas ideologias, crenças e concepções sobre o lugar que ocupo na escola, bem como as representações que tenho de mim mesma, do meu papel e da função da coordenação pedagógica no contexto escolar.

4.2 A discussão sobre a identidade docente no contexto educacional

Para discutir sobre a constituição, ao longo dos anos, da identidade docente do Coordenador Pedagógico no contexto educacional, remeto-me às reflexões apresentadas no capítulo anterior sobre os estudos a respeito das identidades no campo das Ciências Humanas e Sociais. As pesquisas apontam para o caráter construcionista das identidades e para a existência de um conjunto de “formas identitárias” resultantes dos processos de socialização, que envolvem identidades individuais e coletivas, constituídas historicamente.

Partindo dessa premissa, compreendo que os discursos historicamente produzidos na legislação brasileira sobre a atuação da coordenação pedagógica na escola e sua prática docente estão aliadas às condições e determinações do contexto social, econômico e político vigentes.

Ao fazer um resgate da história da profissão docente no Brasil, remeto-me à segunda metade do século XX e à expansão do acesso à escolarização da população. “No século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se como cada vez mais central na sociedade” (CAMBI, 1999, p. 512). O discurso e a expansão das escolas foram acompanhadas pela incorporação massiva das mulheres ao magistério por conta da identidade feminina vigente na época. “Assim, as brasileiras foram incorporadas à docência sobre a base da articulação das concepções de feminidade e atividade docente, o que punha em evidência as diferenças de gênero na sociedade” (CODO, 1999, p. 64).

O estereótipo de feminização do magistério e sua construção social como um trabalho de mulher garantiu *status* social, mas ao mesmo tempo, criou uma imagem de que uma mulher-professora deveria ser um exemplo de conduta, com qualidades morais e cívicas para educar, e

a docência era compreendida como sacerdócio.⁴⁷ Conforme os estudos de Garcia (2010), a categoria dos professores se constituiu aliada ao caráter pastoral e vocacional que historicamente caracteriza o magistério, marcando as identidades docentes, especialmente, na educação da infância e nos anos iniciais.

Além da representação feminina e vocacional atribuída aos profissionais do magistério, os discursos educacionais vinculados aos interesses políticos que regem a economia, tornaram-se cada vez mais presentes, influenciando as reformas educacionais que estavam por vir e refletindo as necessidades de adequação dos professores e coordenadores às políticas educacionais. Esse pensamento se expande nas décadas de 1960 e 1970, conhecido como período do “Milagre Brasileiro”⁴⁸ quando a educação passa a ser vista como estratégia para redução de desigualdades sociais no país. Segundo Oliveira (2008), a educação passou a ser o meio mais seguro para a mobilidade social, individual ou de grupos, além de ter a função de contribuir para a necessidade de mão de obra para o trabalho nas indústrias em expansão no país.

Aliado ao contexto, ocorre um intenso movimento por reformas educacionais com a criação da primeira lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 e a lei 5692/71, que expandem o ensino primário, com ampliação do acesso à escolaridade e do aumento significativo do número de matrículas na Educação Básica, além da criação dos especialistas para atuarem nas escolas.

No entanto, no sistema educacional é implantada a educação de caráter tecnicista, e nesse caso, o Supervisor Educacional assume uma nova identidade, exercendo o seu papel de fiscalizador e controlador das práticas escolares. Segundo os estudos de Libâneo (1999), o contexto apontava para a necessidade de se formar técnicos com tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para o acompanhamento do ensino, adaptando os tempos, planos de ensino e processos de ensinar da escola e dos professores aos interesses da nova demanda política, econômica e governamental do estado brasileiro, ou seja, atendendo às demandas do período de ditadura militar.

⁴⁷ O professor primário apto a essa missão é um “sacerdote”, que, exercendo um ministério sagrado e tendo como guia a afeição, forma, além do intelecto, a alma e o coração dos seus alunos, preparando-os para servirem à pátria, à família e à sociedade. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1485/3735>.

⁴⁸ Milagre Econômico ou "milagre econômico brasileiro" corresponde ao crescimento econômico ocorrido no Brasil entre os anos de 1968 a 1973. Esse período foi caracterizado pela aceleração do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), industrialização e inflação baixa.

A identidade docente do coordenador pedagógico durante o período de ditadura militar refletia o contexto histórico, marcado pelo desenvolvimento nacional e a estabilidade política, altamente mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático, configurando-se em um serviço técnico, autoritário e de controle e avaliação do trabalho dos professores.

Diante do contexto de abertura política e democrática e da necessidade de mudanças estruturais na escola, no final dos anos 70, começam a surgir as organizações sindicais e iniciam-se os movimentos grevistas. Neste período, os professores adquirem uma identidade de oposição ao regime militar.⁴⁹ O termo proletarização⁵⁰ ilustra a condição socioeconômica a que foi submetida a categoria e a perda do *status* social da profissão. Segundo Enguita (1991):

[...] esse processo de proletarização e a perda do status social levou a construção de uma nova identidade social do professorado do ensino básico, submetidos agora às mesmas contradições socioeconômicas dos demais trabalhadores que associaram o seu destino político à luta sindical. (ENGUITA, 1991, p. 49).

As tensões provocadas pela perda de *status* social e proletarização da profissão docente provocaram a formação de novas formas identitárias, as quais os professores passam por um conflito identitário em relação à natureza da profissão. Diante do conflito identitário imposto pelas condições de trabalho e arrocho salarial, os professores, já no final da década de 1970, passaram a se identificar como classe trabalhadora e lutar por seus direitos por meio dos movimentos grevistas. Do ponto de vista político, os movimentos grevistas, como expressão da democracia, representaram, naquele contexto, um instrumento de conquista das liberdades democráticas consolidadas com a Constituição de 1988.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com o art. 206, considera os professores como profissionais da Educação, com planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional e ingresso na escola pública, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos. Conforme a Constituição de 1988, a Educação passa a ser dever do estado e direito de todos.

⁴⁹Conhecido no Brasil como "Regime Militar" o período que vai de 1964 a 1985, onde o país esteve sob controle das Forças Armadas Nacionais (Exército, Marinha e Aeronáutica).

⁵⁰Proletarização: processo que se dá quando uma categoria profissional, passa por um processo de desqualificação, perda do controle, poder aquisitivo e desvalorização de seu trabalho.

Diante do processo de redemocratização e da universalidade do ensino, a escola passa a ser vista como o espaço possível para a construção democrática, como também é atribuída ao/a professor/a à responsabilidade pela qualidade da escolarização. Dessa forma, a discussão sobre a identidade profissional do professor na legislação brasileira e as discussões em torno do processo de redemocratização e de universalidade do ensino levaram a escola a ser vista como o espaço possível para a construção da democracia.

Neste contexto, a centralidade da identidade docente está no professor e na sua condição de assumir a função de educador/a e agente transformador da sociedade. O docente deveria desenvolver os conteúdos curriculares, mas também mobilizar no/a educando/a a consciência política e social. Tais concepções sobre o papel do professor na sociedade demandou a necessidade de formação de uma nova identidade do profissional da Educação.

No novo cenário escolar, o professor precisa se adaptar às mudanças amplas e estruturais da sociedade. Essa nova realidade traz desafios, debates e demandas por formação continuada e reflexão sobre a prática docente, intensificando-se as discussões e as proposições acerca da formação dos profissionais da Educação, com a intenção de promover novas práticas educativas, assim como reflexões sobre o próprio processo de formação como elemento que possibilite melhorias em sua prática docente, assim como na constituição de sua identidade profissional.

Nóvoa (1995) afirma que construindo sua identidade social, o docente também acredita na necessidade de investigar os saberes dos quais é portador, refletindo acerca deles dos pontos de vista teórico e conceitual. Segundo o autor, o percurso formativo tem um papel importante na formação do profissional. A partir dos conhecimentos obtidos ao longo da formação, o professor vai construindo o seu arcabouço teórico e aliado às suas práticas buscará a compreensão e a valorização do ensino para melhor transformar o seu saber fazer docente em um processo contínuo para a construção da sua identidade profissional.

Dessa forma, na primeira década dos anos 2000, a maior preocupação era com a melhoria da qualidade da educação diante dos compromissos assumidos pelo Brasil enquanto signatário de acordos internacionais (Conferências Mundiais de Educação – Jontiem (1990) e Dakar (2000); MERCOSUL (desde 1991), entre outros) e do atendimento às demandas educacionais resultantes dos preceitos constitucionais estabelecidos em 1988 (Constituição Federal de 1988), com destaque para a obrigatoriedade das matrículas de crianças dos 7 aos 14

anos, no ensino fundamental, ampliação do tempo de escolaridade da população e redução do analfabetismo.

Essa redefinição da profissão docente provoca uma busca pela afirmação da identidade docente, agora com foco na formação continuada e profissionalização. Nessa perspectiva, a partir da década de 1990 até os dias atuais, a identidade docente começa a se configurar e se adaptar às novas demandas externas, envolvendo a análise do contexto de atuação do professor, do seu cotidiano pedagógico, da relação entre o ensino e a aprendizagem dos alunos e também das suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

4.3 As representações sobre a docência e a constituição identitária do CPG

A constituição da minha identidade profissional como CPG abrange o terreno subjetivo, os contextos de atuação, os contextos histórico, político e social, as legislações, as trajetórias de vida pessoal e profissional, as experiências vivenciadas como docente, as minhas concepções de mundo, ideologias e meus percursos formativos.

Logo, a constituição da identidade do CPG engloba todos esses aspectos e, sobretudo, as representações sobre a docência e os saberes da docência. Tais representações estão presentes nos meus registros de aprendizagem e no meu imaginário pessoal e profissional com diferentes roupagens e construções simbólicas que são construídas desde a minha infância.

Quando inserida no contexto escolar, já me deparava com modelos e formas de comportamento, modos de agir e fazer dos professores que influenciaram as minhas percepções e experiências pessoais sobre o funcionamento do sistema escolar. Memorizando o meu percurso como estudante na infância, na adolescência e na fase adulta, acumulo saberes e opiniões, expectativas e práticas, experiências e significações do que representam o “ser” professor e coordenador pedagógico. Essas memórias e lembranças perpassam o meu percurso formativo como indivíduo e como estudante, desde a formação inicial e continuada e, muitas vezes, determinaram minhas escolhas, engajamentos e caminhos no decorrer da minha história profissional.

É importante ressaltar que Tardif (2002, p. 216) faz uma reflexão sobre a “personalidade profissional do professor”. Segundo o autor, são nos percursos formativos como estudante e na nossa trajetória como professor/coordenador que criamos representações sobre o trabalho

docente. Dessa maneira, minhas representações sobre a escola, sobre o papel e comportamento dos alunos e demais atores escolares influenciaram na minha própria constituição identitária como docente e interferem na minha maneira de ser e agir no presente.

A formação escolar nas décadas de 1970/1980 traz lembranças e marcas de um contexto histórico que concebia ao professor e ao coordenador pedagógico uma autoridade na escola. Ir para a coordenação tinha um caráter punitivo e, muitas vezes, traumatizante. Ser suspenso e tirar notas baixas naquele período, era sinal de incompetência e de fracasso do estudante e da família.

*Bullying*⁵¹ fazia parte do processo de “sobrevivência na escola” e rememorando minha trajetória escolar, fui vítima e lembro-me que o tema era tratado com naturalidade, tanto na escola quanto na família, sob o discurso que o *Bullying* fazia parte do aprendizado. Acredito que essas interações e experiências que vivenciei ao longo do meu percurso como estudante influenciaram na minha constituição identitária, nos sentidos e significados que atribuo ao meu fazer pedagógico e ações cotidianas.

Para além das experiências como estudante, os saberes da docência, também, compõem a minha identidade como CPG. Conforme Pimenta (1997, 1999), a identidade profissional do professor tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática.

De acordo com a autora, os saberes do professor compõem sua identidade e exercem grande influência nas suas decisões e práticas profissionais; são saberes da docência, a saber: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Dialogando com Pimenta (1997, 1999), compreendo que os meus saberes da experiência como estudante e àqueles construídos durante todo o meu processo de formação inicial e continuada como professora e coordenadora interferem na maneira como encaro o meu fazer cotidiano.

Para a autora, mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para mediar o processo de construção da identidade. Esse processo acontece por meio de uma reflexão contínua e crítica sobre a prática profissional. Dessa forma, ao reescrever minha própria

⁵¹ Consiste em ameaçar ou intimidar alguém; humilhar por qualquer motivo; excluir; discriminar por cor, raça ou sexo; falar mal sem motivos, etc. Agressões verbais são mais comuns do que agressões físicas e, na escola, elas ocorrem com bastante frequência.

história, por meio dos diários, reconheço-me profissionalmente como CPG, em um processo de conscientização e de interpretação contínua do meu fazer pedagógico.

As minhas representações sobre a docência constituem um espaço de construção de maneiras de ser, estar e agir na profissão. Estão relacionadas ao meu desenvolvimento pessoal e à aquisição de saberes e competências ao longo da minha trajetória como professora e coordenadora pedagógica. Segundo Nóvoa (1992), essas representações contribuem para o processo de constituição da identidade docente e se dá por meio de três processos que são fundamentais: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

Esse desenvolvimento pessoal, profissional e institucional apontados por Nóvoa (1992) são movimentos dinâmicos que acompanharam a minha trajetória como docente. É um processo que se dá permanentemente e de forma contínua ao longo da minha vida pessoal e profissional e vai constituindo minha identidade, na medida em que experiencio o meu fazer cotidiano, conforme demandas dos contextos e das escolas em que já atuei durante o meu percurso formativo. Posso afirmar que o processo de constituição identitária como CPG é fruto da minha formação e da minha ação docente reflexiva sobre o meu fazer cotidiano, considerando minhas representações em relação à docência, aos meus percursos formativos, às experiências e trajetórias profissionais.

Ao refletir sobre a minha própria prática, assumo o protagonismo do meu fazer pedagógico, formando-me cotidianamente e interpretando minha realidade por meio das minhas próprias ações. Para Gatti (1996), a identidade é formada na história de vida, na escolha profissional e na socialização. Ela é fruto das interações sociais estabelecidas durante o percurso formativo e profissional, mediados pela história pessoal e pela memória individual e coletiva.

Desse modo, a partir das reflexões apresentadas e conforme os objetivos da pesquisa em que busco compreender a minha constituição identitária como Coordenador Pedagógico Geral por meio da reflexão sobre o meu fazer pedagógico, compreendo a identidade profissional como uma teia de representações acerca da docência, em constante processo de transformação, permeando a minha vida pessoal e profissional em diferentes momentos e contextos: como estudante, no momento da escolha da profissão, na formação inicial, nos percursos formativos e nos espaços institucionais por onde atuei.

5 DIÁRIOS DO CPG

Apresento neste capítulo meus diários que foram escritos ao longo do meu processo de trabalho. Cada diário aqui colocado traz pontos importantes que, ao relê-los, fui me constituindo e refletindo sobre o meu fazer pedagógico. Como a escrita dos diários foi realizada em diferentes portadores de textos, busquei ilustrá-los utilizando imagens de cadernos, blocos de anotações, celulares e no próprio editor de texto do computador.

5.1 Minhas escritas em 2020

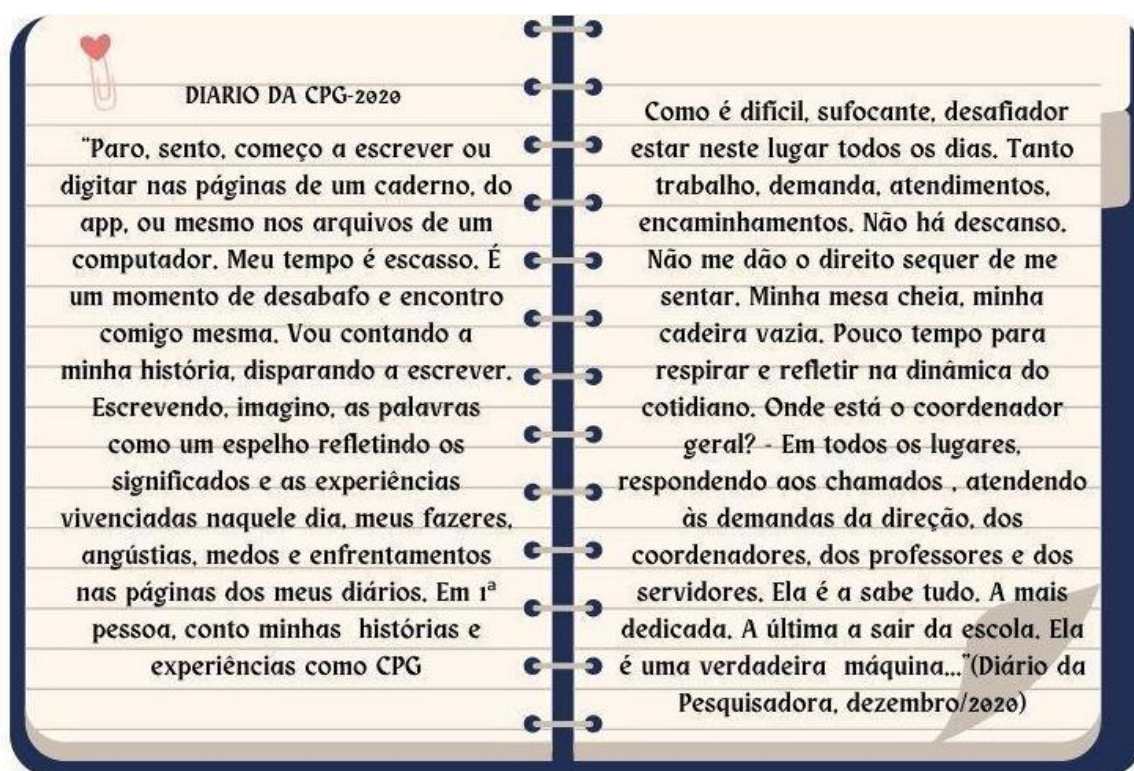


Figura 1 – Diário da CPG (2020).

Ao reler um dos diários produzidos durante o processo de construção das minhas narrativas, busco significados para a minha constituição identitária como CPG e deparo-me com pistas que me levam a possíveis respostas sobre questões norteadoras da minha pesquisa: quem é o CPG? O que ele faz? Qual é o seu contexto de atuação?

Ao interpretar o meu relato, sinto o coração acelerar, a correria e a falta de tempo invadem meus pensamentos. A sensação de sufoco é nítida. É assim que me vejo: acelerada,

correndo de um lado para o outro, atendendo às demandas dos professores, organizando horários de aula para atender às faltas diárias, verificando o quadro de substituição de professores, reuniões com os pais, atendimento à demanda da direção e professores... funcionando, na maioria das vezes, no piloto automático.

Compreendo que minha experiência como CPG se confunde com o meu fazer na escola. Meu pensamento neste momento é “sou o que faço”. Algumas vezes, perco-me diante dos múltiplos papéis e distintos fazeres diários a que sou submetida...ou aos quais me submeto?

Sinto uma cobrança de mim mesma em relação ao cumprimento das minhas tarefas diárias. Ao me assumir como CPG, necessito de estar sempre à frente das ações pedagógicas e à disposição de todos. Para além do fazer diário, a representação da função de CPG tem um peso considerável em relação às minhas responsabilidades assumidas e demandas que surgem de todos os segmentos da escola e da SMED-BH.

Ao reler meu relato, identifico-me com os meus múltiplos fazeres e compreendo que ser e estar CPG é uma escolha particular minha. Assumo o lugar de CPG, carrego as responsabilidades do cargo, apesar de todas as demandas e dificuldades. A narrativa revela a compreensão que tenho de mim mesma e do meu contexto vivido, envolvendo minha subjetividade e atitudes diante dos desafios, minhas experiências pessoais e profissionais, assim como as minhas concepções, valorações e formas de vivenciar a minha profissionalidade docente.

O próximo trecho revela o início dos meus registros em forma de diário, no início da pandemia de Covid-19, em meados de 2020.

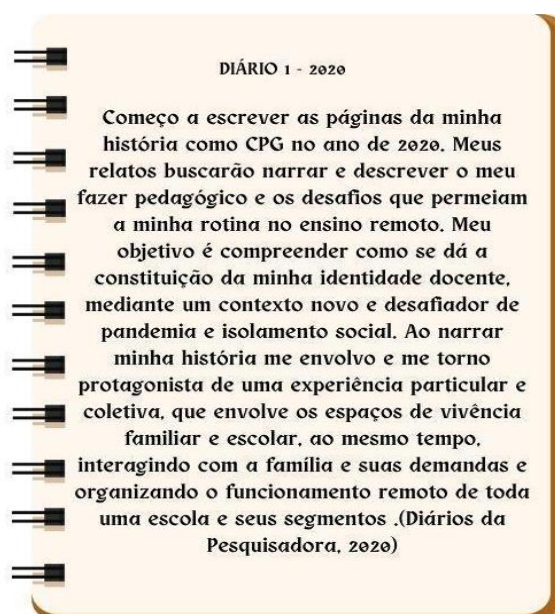


Figura 2 – Diário I (2020).

Ao reler a minha narrativa sobre a pandemia, aponto as dificuldades vivenciadas na minha rotina e as limitações da interação remota. A necessidade de aprender a organizar a escola de forma virtual perpassa o meu fazer pedagógico. Sinto-me pressionada e desafiada a criar um ambiente de encontros e de aulas remotas, assim como cronogramas de atendimento aos alunos, formação para os professores e reuniões virtuais. Ao mesmo tempo, vivo uma nova rotina em casa e as demandas de dividir o mesmo espaço (casa e trabalho).

O contexto pandêmico exigiu dos profissionais da educação contínuas aprendizagens, comportamentos e ações imediatistas que têm influenciado profundamente o meu papel como CPG na escola, minhas relações com o coletivo, bem como as minhas expectativas futuras a respeito do cargo e da minha vida pessoal.

A identidade e os fazeres pedagógicos do CPG estão em constante transformação, em um curto espaço de tempo, sendo construídos, reconstruídos, interpretados e reinterpretados de forma permanente. Tal necessidade de readaptação constante às mudanças e ao excesso de atribuições afetam a minha rotina como CPG. A rotina diária em frente ao notebook é exaustiva. Sinto o peso da responsabilidade na condução da equipe pedagógica.

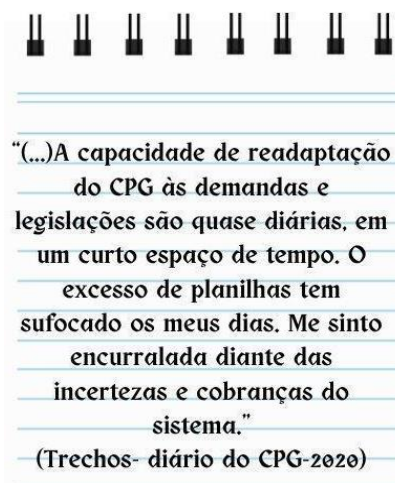


Figura 3 – Trechos do Diário do CPG (2020).

O cenário vivido no contexto da pandemia exigiu do CPG uma atuação bem mais complexa e burocrática, na tomada de decisões, no estabelecimento de rotinas no ensino remoto e no suporte no planejamento das atividades. O papel do Coordenador foi de articulação das ações pedagógicas, dando condições para que o trabalho coletivo acontecesse.

Fizeram parte do fazer pedagógico do CPG nesse período, principalmente: a articulação em conjunto com a direção da escola e equipe de coordenação para o planejamento da gestão pedagógica da escola e das ações em período de pandemia. As autoras Almeida e Placco (2011) enfatizam o papel do coordenador pedagógico como articulador, dando suporte e promovendo o trabalho coletivo alinhado às propostas curriculares da realidade em que está inserido.

Retomando o contexto da pesquisa, remeto-me ao início do ano de 2020. Um ano atípico desde o começo. O adiamento do ano letivo já estava dado, diante das enchentes que atingiram muitas famílias e estudantes da minha escola e da cidade. Aliado ao contexto de enchentes e calamidade pública, iniciou-se também um movimento do sindicato dos professores por recomposição salarial.

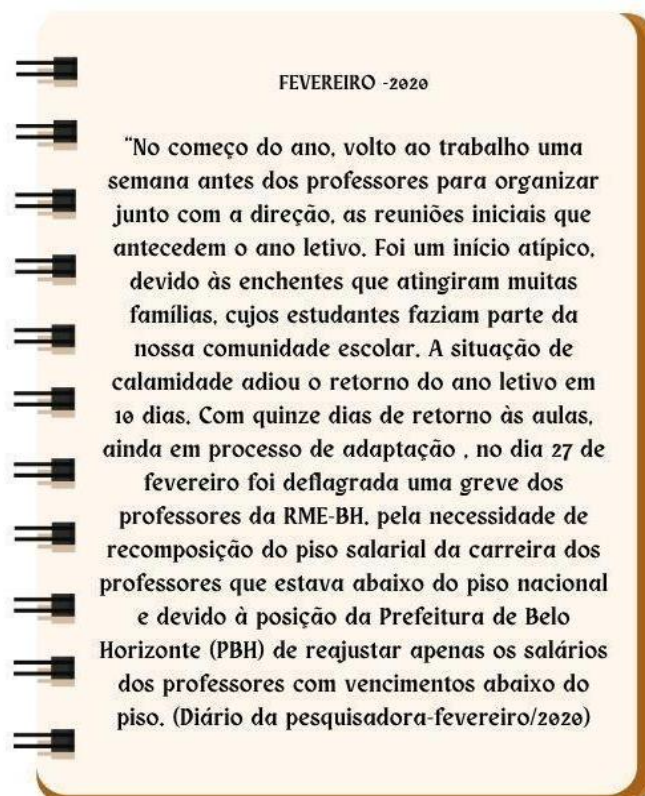


Figura 4 – Fevereiro (2020).

Como Coordenadora Pedagógica Geral, fui convocada a continuar trabalhando na escola acompanhando a parcela de professores que não aderiram ao movimento.

Ao analisar as minhas narrativas, percebo a complexidade de atuar como Coordenador Pedagógico Geral, principalmente por se tratar de uma função comissionada, isto é, dedicação exclusiva. O meu papel como CPG tende a me afastar do lugar de professor, gerando um conflito identitário comigo mesma, na medida em que identifico-me com a docência, pois faço parte de um coletivo que busca sua valorização e ao mesmo tempo ocupo um cargo de confiança a serviço da SMED-BH.

Pela narrativa descrita, compreendo que o percurso histórico de constituição da função de coordenador pedagógico, desde sua origem, tem influenciado a minha formação identitária. O imaginário da supervisão pedagógica em outros tempos paira sobre a função de CPG. Um cargo que cumpre funções semelhantes, que envolvem desde a burocracia ao preenchimento de dados e planilhas para monitorar os processos de aprendizagem dos estudantes. Ser CPG é ocupar um lugar pouco confortável; sendo assim, estar na liderança de uma equipe pedagógica

e articular as demandas e as legislações educacionais dentro da escola tem sido um desafio que acompanha a minha trajetória desde 2018.

Dando continuidade aos diários, analiso o próximo trecho que revela as ações que estavam sendo realizadas na escola antes do contexto de pandemia, após o retorno do período de greve dos professores.

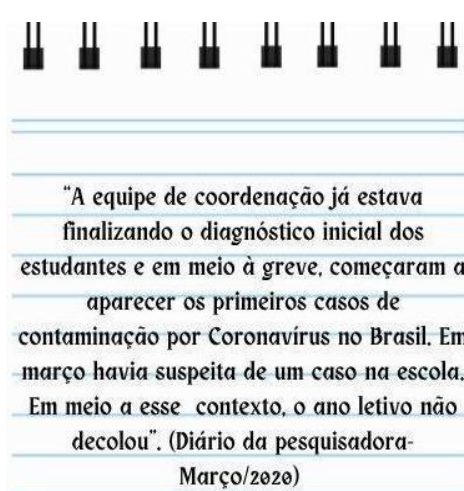


Figura 5 – Março (2020).

Como de costume, após a retomada das aulas, no final de fevereiro, a coordenação e os professores já haviam se organizado e estavam aplicando as primeiras avaliações diagnósticas dos estudantes, quando foi publicado o decreto n.º 17.304/2020, por meio da Portaria SMED/BH n.º 102/2020 e recomendação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) – Ato da Presidência do CME/BH n.º 002/2020.

Conforme as legislações citadas, as aulas presenciais na escola municipal estavam suspensas por tempo indeterminado a partir de 19/03/2020. De acordo com o decreto de n.º 17.304/2020, os agentes públicos ficariam de sobreaviso, uma vez que poderia ser adotado o regime de teletrabalho, mas sem previsão.

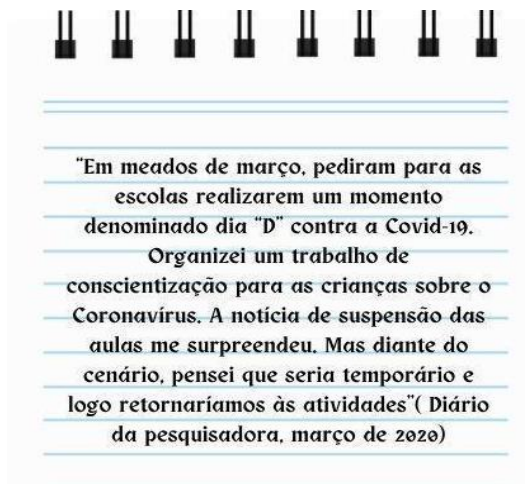


Figura 6 – Diário da Pesquisadora (Março/2020).

O decreto de n.º 17.304/20 alterou a dinâmica de trabalho do coordenador pedagógico geral. A partir da suspensão das aulas, iniciamos um período de pausa, medos, dúvidas, angústias e incertezas do que viria pela frente. Os primeiros contatos entre SMED-BH e escola restabelecidos após a suspensão das aulas presenciais aconteceu em 04/04/2020. Nessa data, a Diretoria Regional de Educação (DIRE) convocou a primeira videoconferência com Diretores e Coordenadores Pedagógicos Gerais e iniciou-se um debate em torno da relação da escola com a comunidade escolar em isolamento social.

Durante a reunião, fui instigada pelas questões levantadas: o que as escolas estão fazendo para manter os vínculos com os estudantes? Quais mídias ou ferramentas a escola poderá utilizar para atingir as famílias? Quais eram as propostas de reorganização do espaço e tempo que a escola tinha em mente, caso ocorresse o retorno das atividades presenciais escolares?

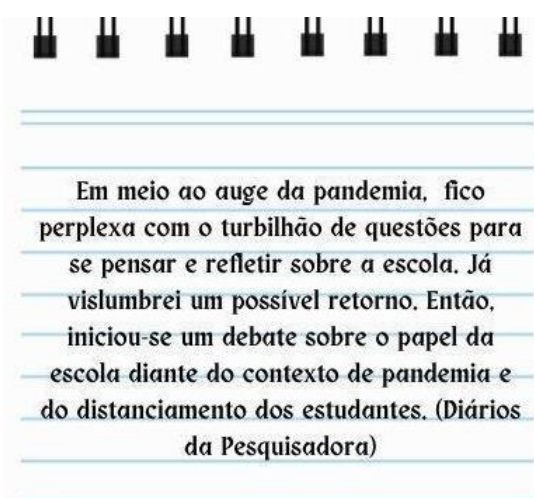


Figura 7 – Diários da Pesquisadora (2020).

Conforme orientações da DIRE (Diretoria Regional de Educação), na medida em que essas questões fossem discutidas, poderíamos cogitar um possível retorno presencial. Desta forma, foi nesse período que as novas ferramentas tecnológicas de comunicação começaram a ser introduzidas na rotina escolar (Google Meet, formulários, calendário) e instaurou-se a cultura dos encontros, das reuniões, dos seminários e das palestras com a DIRE, SMED e com representantes da SMS-BH (Secretaria Municipal de Saúde de BH).

Os encontros quase sempre envolviam o quadro de adoecimento pela Covid-19, números da pandemia, situação da cidade, dos hospitais, entre outras coisas, nesse momento percebi que com o avanço da pandemia, seria muito pouco provável um retorno presencial ainda no 1º semestre de 2020. Em relação às famílias, havia uma discussão na cidade sobre estabelecer vínculos, comunicação e a criação de estratégias pedagógicas para alcançar os estudantes.

Em meio às discussões para o estabelecimento de vínculos, foram surgindo demandas por parte da escola, dos professores e das famílias que precisavam ser atendidas para viabilizar a comunicação e o trabalho remoto. Diante deste contexto, o que me afligia era a falta de contato com os alunos e o que o distanciamento da escola impactaria nas aprendizagens.

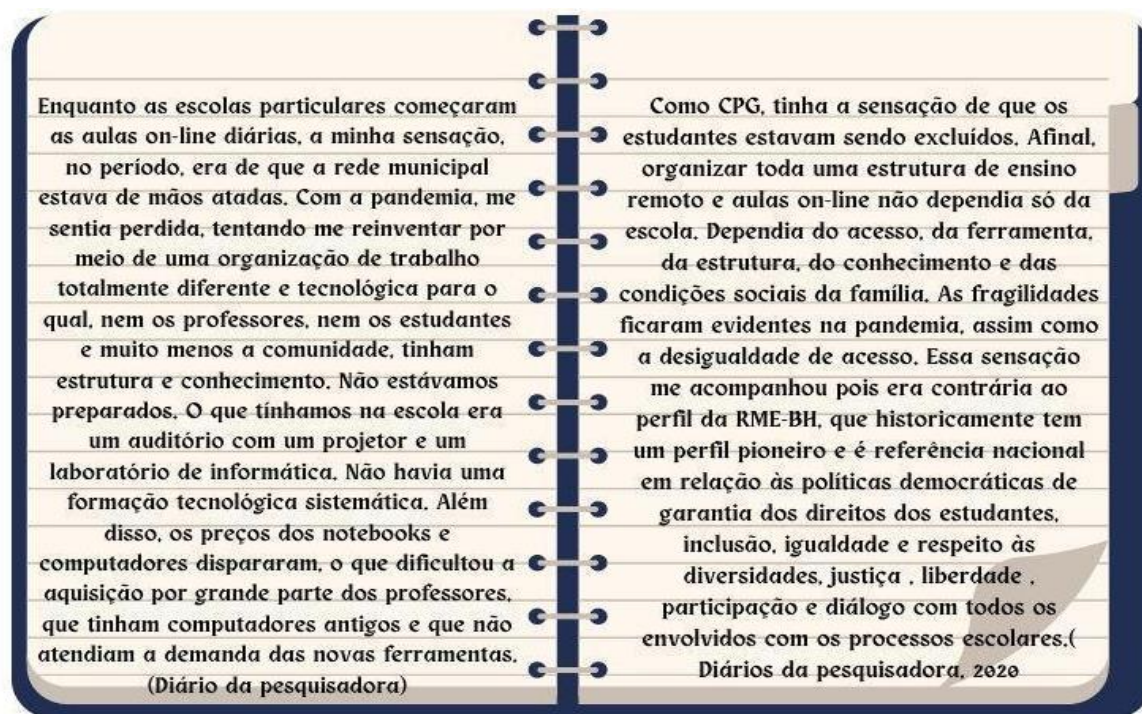


Figura 8 – Diários da Pesquisadora (2020).

Entre vários encontros realizados, sistematicamente, a partir de abril, houve uma reunião de articuladores de leitura da regional a qual estou vinculada, que orientou o planejamento das primeiras ações de aproximação das famílias.

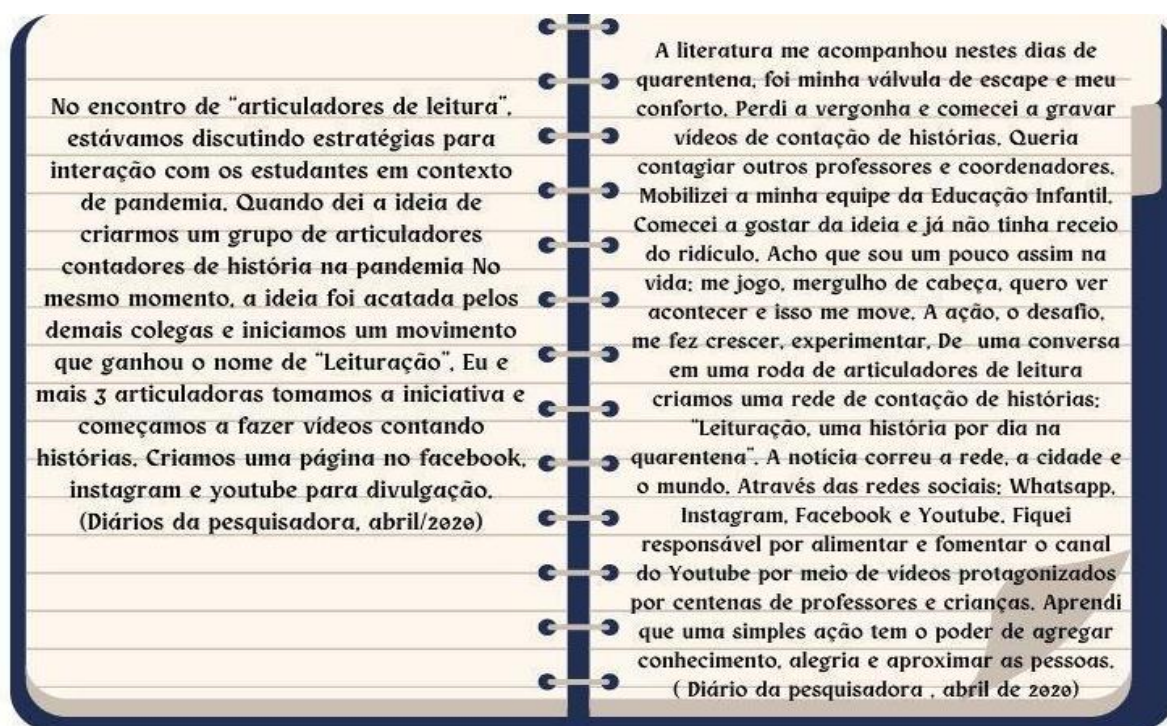


Figura 9 – Diário da Pesquisadora (abril/2020).

O projeto Leituração foi iniciativa de um grupo de articuladores de leitura de Belo Horizonte. Cada escola tinha um articulador de leitura, e o movimento partiu destes representantes. Como articuladora de leitura da minha escola, juntei-me às outras colegas e, literalmente, “*arregaçamos as mangas*” e começamos a buscar os vínculos e a aproximação das famílias.

A ideia era retomar os vínculos com as crianças por meio das histórias. Cada uma de nós, articuladoras de leitura, começamos a convidar professores e professoras da rede municipal e outros colaboradores para contar histórias a partir de vídeos que seriam posteriormente publicados no Facebook, Instagram e Youtube do projeto e nas redes sociais das escolas.

No meu caso específico, comecei a gravar vídeos e a convidar as professoras da escola para produzirem vídeos de contação de histórias individual ou coletivamente. O diretor da minha escola abraçou o projeto e, também, participou ativamente da contação de histórias. Com a experiência, descobrimos o potencial da literatura, o engajamento e a participação dos professores de toda a rede e o envolvimento e a interação das crianças. Foi um movimento que mobilizou um grande número de professores, de diferentes regionais e segmentos, durante todo o ano de 2020 e meados de 2021, período de teletrabalho.

Relendo o meu diário sobre o projeto Leituração⁵², penso que o projeto foi uma iniciativa que merecia ter sido valorizado e institucionalizado como uma ação articuladora dos docentes no período de pandemia. Ele foi restaurador para muitos professores que estavam em processo de depressão e ao se engajarem na contação de histórias encontraram um sentido e significado para suas práticas. Para os estudantes foi um meio de interação com seus professores. Um acalanto. Ver o rostinho das crianças e a alegria da interação, foi muito satisfatório e emocionante no período. Na minha perspectiva individual, foi um desafio. Tive muita vergonha e medo do ridículo, mas o retorno positivo das colegas e da comunidade me fizeram levar adiante. Postava os vídeos de casa, improvisando cenários e figurinos.

Eu tinha uma função importante no projeto. Além de contar histórias, eu postava diariamente as histórias no *Youtube* do canal Leituração. Ao longo do ano e até maio de 2021, o projeto Leituração se expandiu, fiz algumas lives com as demais colegas do projeto pelo Instagram, descobrindo novas habilidades na pandemia. Meu envolvimento no projeto Leituração era mais uma ação em que eu estava envolvida, para além das minhas demandas escolares e do meu processo de pesquisa e de escrita desta dissertação.

Ao analisar o meu relato, remeto-me às considerações de Garcia (2010), que entende a identidade como uma construção dinâmica, do qual participam as representações, as atividades e os fazeres docentes, a história do indivíduo, os espaços sociais ocupados pelo indivíduo durante sua trajetória profissional, a história da profissão e o seu contexto de formação e de atuação.

Quando me envolvi no projeto Leituração, foi possível identificar e perceber o potencial daquela ação. Entrei por vontade de contribuir e mobilizar os estudantes. Acabei articulando e mobilizando a equipe da minha escola da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que se mobilizou para gravar vídeos e mensagens para as crianças.

[...] por meio da literatura, nos aproximamos e nos ajudamos na pandemia. Criamos um grupo de contadores de história da minha escola. (Diários da pesquisadora, abril, 2020).

⁵² Projeto de incentivo à leitura literária criado por um grupo de articuladores de leitura da RME-BH para estabelecer vínculos com os estudantes e as famílias por meio da contação de histórias produzidas em vídeos por professores e estudantes e postados nas redes sociais das escolas vinculadas ao projeto.

Ao refletir sobre os diários produzidos, compreendo que as subjetividades estão presentes nas minhas maneiras de ser e agir e interferem nas minhas ações profissionais. O “novo”, “o desafio” e “o fazer acontecer” são fatores que me mobilizaram e acompanham o meu perfil e a minha trajetória profissional como professora e CPG na escola. Consigo equilibrar várias atividades e frentes ao mesmo tempo. Tais habilidades fazem parte da minha personalidade profissional.

Relendo os meus diários, chego ao dia 28/04/2020, momento em que o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou o parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós-retorno. Em maio de 2020, após um conselho de coordenação⁵³, no qual participei juntamente com a direção da escola e os demais membros da equipe de coordenação pedagógica, articulamos uma primeira proposta para alcançar os alunos fora do contexto escolar.

Desse modo, organizei, junto à equipe gestora, a primeira webconferência com os professores para discutirmos sobre os rumos e as ações da escola dali para frente. Fizemos uma roda de conversa e começamos a pensar na produção de atividades impressas para os alunos, já que não havia previsão de retorno presencial.

Aos 28/05/2020, participei de uma reunião com a DIRE, em que foi sugerido a construção de um mapa socioeducativo. Esse mapa seria baseado em dados obtidos por meio de um questionário de perguntas para as famílias e os estudantes. No questionário, buscava-se obter dados sobre a situação da família em relação às crianças, à situação de vulnerabilidade das famílias e sobre o acesso à internet e às condições de interação via *WhatsApp* e *e-mail*. Cada escola produziu uma versão do mapa social para aplicar na sua comunidade. No entanto, o mapa sofreu modificações em vários momentos e readaptações de acordo com as orientações da SMED-BH.

O Mapa Socioeducacional foi responsabilidade do CPG. Na minha perspectiva, representou um instrumento de reflexão necessário no contexto da pandemia, já que era preciso conhecer a realidade social dos estudantes e suas condições familiares para a construção de uma prática pedagógica mais próxima da realidade vivenciada pelas crianças. Para a rede municipal

⁵³ Reunião pedagógica periódica (semanal, quinzenal ou mensal) que envolve Direção, Vice-direção, CPG, Coordenadores pedagógicos e Coordenador do Programa Escola Integrada para discutir as legislações educacionais, discutir demandas pedagógicas e administrativas da escola e deliberar sobre a organização e tempos escolares.

foi um instrumento que serviu para conhecer os desafios e as possibilidades das famílias, bem como as estratégias pedagógicas possíveis para a interação com os estudantes.

Pela minha narrativa, é possível perceber como foi o processo e as dificuldades que enfrentei para o levantamento de dados via mapa social. A escola tinha um *chip* institucional, que foi inserido no meu telefone particular. No período, segundo a direção, a SMED-BH não havia disponibilizado um aparelho *smartphone* específico para uso da escola.

Sendo assim, o mapa social foi uma construção lenta e demorada, de busca ativa e constante por parte da secretaria escolar, da equipe de gestão e coordenação. Dependíamos do acesso das famílias aos meios de comunicação virtuais da escola para conhecimento do que estava acontecendo naquele momento e dos dados que necessitávamos. Era de responsabilidade do CPG, o preenchimento e a atualização das planilhas de dados.

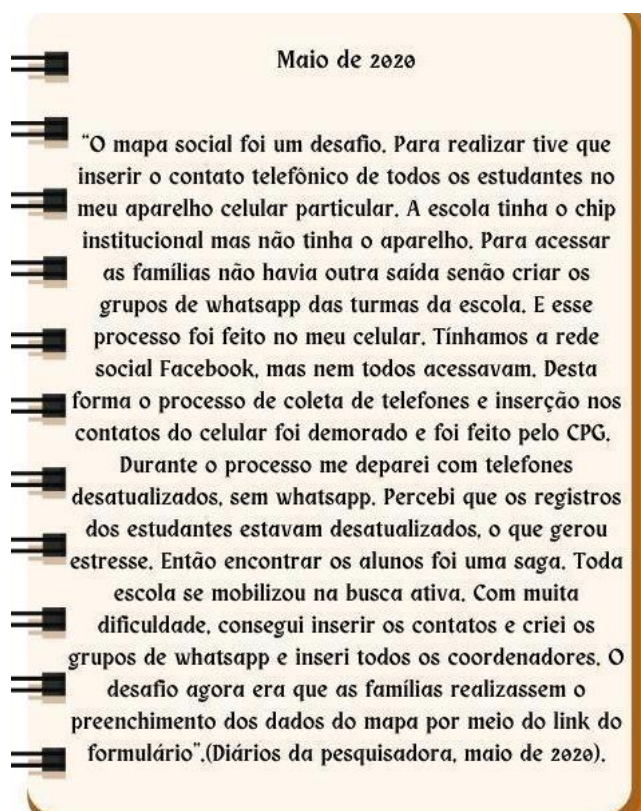


Figura 10 – Diário da Pesquisadora (Maio/2020).

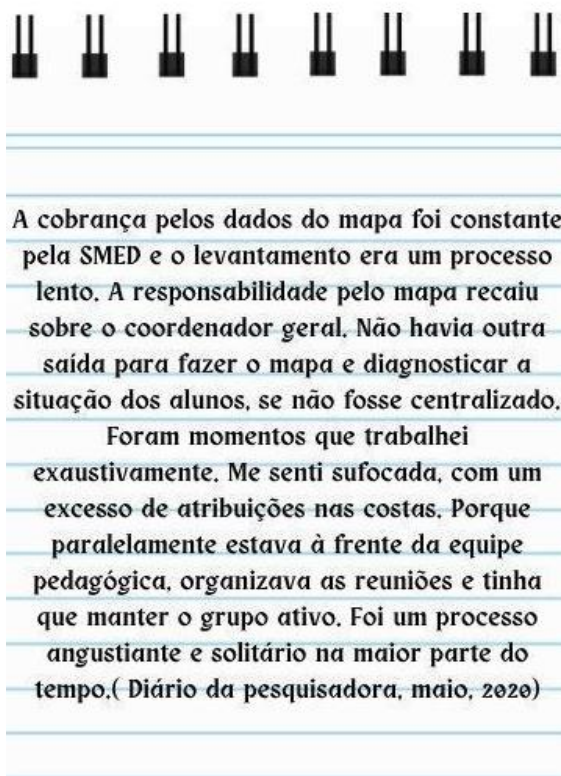


Figura 11 – Diário da Pesquisadora (Maio/2020).

Ao analisar o meu relato, percebo a tendência do coordenador pedagógico de centralizar as ações. Para tornar o processo mais confiável, decidi assumir a responsabilidade pelo mapa.

Naquele momento, não me achei no direito de dividir minhas angústias. Como era a responsável pelo Pedagógico e recebia uma GDE⁵⁴, tinha que dar conta do desafio que me foi posto, porque pela legislação, a responsabilidade era minha. Foi assim que eu, CPG, assumi a confecção do Mapa Social da escola.

Prosseguindo com os meus diários, chegamos em junho de 2020. No início de junho, com os telefones dos alunos inseridos no celular, comecei a interação por *WhatsApp*. Por decisão do conselho de coordenação e de professores, criamos inicialmente grupos fechados das turmas, tendo como administradores o coordenador geral e os coordenadores de turno no primeiro momento e sem interação direta entre os membros do grupo.

⁵⁴ GDE: Gratificação por dedicação exclusiva.

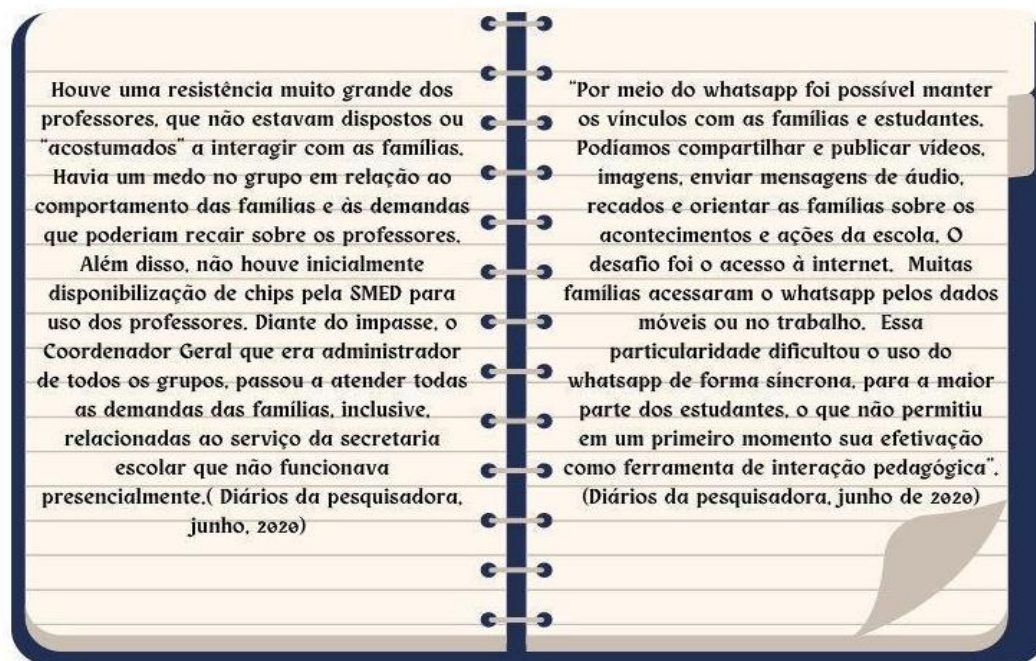


Figura 12 – Diários da Pesquisadora (Junho/2020).

O uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica permitiu uma redefinição dos espaços de interação durante a pandemia. Diante da dificuldade de comunicação e da impossibilidade do presencial, foi o meio de comunicação mais funcional, rápido e no qual as famílias conseguiam acessar. Desta forma, o CPG e os demais coordenadores passaram a interagir, responder e encaminhar demandas relacionadas ao pedagógico e, também, a respeito de serviços da secretaria escolar.

Para o uso do *WhatsApp* de forma efetiva, era necessário que todos os estudantes tivessem acesso. Desse modo, a escola esbarrou em demandas estruturais: acesso à internet; ressignificação do conceito de "sala de aula" e a formação do professor para utilizar o aplicativo como ferramenta pedagógica. Tais demandas me levaram a pensar junto à equipe gestora na possibilidade de formação tecnológica para os professores. Em meio às tentativas de manter os contatos e vínculos com as famílias e após três meses de reuniões e indefinições, foi publicada a primeira portaria SMED-BH, após a suspensão das aulas presenciais.

A partir de junho de 2020, a SMED-BH começou a publicar algumas Portarias reorientando as ações da escola, o trabalho pedagógico dos professores e atribuindo novas funções para o CPG durante o período de teletrabalho. Tais portarias trouxeram

responsabilidades e alterações no meu fazer pedagógico. A Portaria SMED/BH n.º 110/2020⁵⁵ publicada em 16/06/2020, convocou os professores do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e pedagogos da rede municipal para o exercício de suas atribuições por meio do regime de teletrabalho.

A partir do dia 17/06/2020, todos estavam convocados para a elaboração de estudos, revisão do planejamento pedagógico anual e construção coletiva de novas estratégias de ensino no período de afastamento das atividades presenciais. Segundo a portaria, as atividades definidas no seu art.1º teriam como objetivo elaborar, coletivamente, um projeto pedagógico que considerasse a nova realidade presente nas interações sociais provocadas pela pandemia. Sendo necessário, então, promover vínculos socioafetivos de sentido e de significado, considerando o contexto de vida dos estudantes e de suas famílias, avaliar as estratégias mais eficazes de comunicação com os estudantes e suas famílias, com base nas interações e especificidades das comunidades escolares.

No art. 3º da Portaria de n.º 110/2020 estão descritas as atividades que os professores deveriam realizar durante o período de teletrabalho:

Art. 3º – Para a consecução dos objetivos dispostos no caput do art. 2º desta Portaria, poderão ser realizadas as seguintes atividades, dentre outras:

I – participação em reuniões, por meio de videoconferências, para apresentação e discussão de propostas para:

- a) elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar;
- b) planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar;
- c) desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
- d) orientações gerais para o trabalho docente remoto;

II – participação em atividades virtuais de formação continuada;

III – planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos que possam ser trabalhados e desenvolvidos pelos estudantes, em ambientes não escolares, com ou sem a mediação do professor;

IV – planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos na perspectiva de uma avaliação dos objetivos previstos e alcançados no projeto pedagógico.

⁵⁵ PORTARIA SMED N.º 110/2020: Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG n.º 014/2020, no seu art. 1º Art. 1º – Os Professores para a Educação Infantil, os Professores Municipais e os Pedagogos passarão a exercer suas atribuições por meio do regime de teletrabalho, conforme o disposto na Portaria SMPOG n.º 014/2020, de 08 de abril de 2020, e suas alterações, a partir de 17 de junho, para elaboração de estudos, revisão do planejamento pedagógico inicial e construção coletiva de novas estratégias de ensino. Fonte: PBH.

Essa convocação da Portaria de n.º 110/2020 foi de grande importância para restabelecer os vínculos com os professores que se mostravam resistentes em relação às convocações das reuniões, pois não havia uma legislação que respaldasse a convocação.

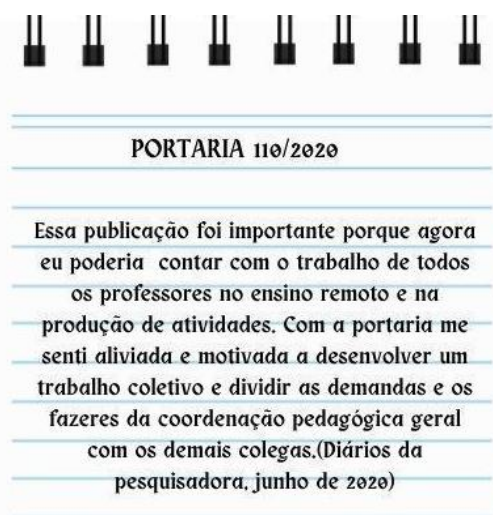


Figura 13 – Diários da Pesquisadora (Junho/2020).

Além da convocação, segundo a portaria, cabiam ao Diretor e ao CPG da unidade escolar coordenar a realização das atividades de teletrabalho orientando o preenchimento de relatório semanal das atividades de teletrabalho⁵⁶ pelos professores.

Dessa maneira, estabelece-se que o Diretor, o Vice-diretor, a Secretária e CPG estariam exercendo suas funções em regime de teletrabalho por tempo indeterminado. Quanto ao planejamento pedagógico das atividades didáticas, este seria enviado para os alunos de cada ano/segmento, tendo em vista o contexto de pandemia e a retomada das aprendizagens, assim como a inclusão escolar, o distanciamento social e a falta de interação deles com os professores.

Essa colocação relacionada à equipe gestora demonstra o tamanho da responsabilidade no que diz respeito ao meu papel como CPG, na organização de uma nova forma de interação com os estudantes, nas rotinas de teletrabalho e no desafio de manter o grupo ativo e motivado para a produção de materiais e atividades didáticas para os estudantes.

⁵⁶ Relatório que deveria ser preenchido pelos professores durante o teletrabalho perfazendo 15 horas semanais de atividades relacionadas à formação, encontros com a direção, coordenação, grupo de professores e produção de atividades impressas ou virtuais para os estudantes. 2/3 (Dois terços da Jornada de Trabalho semanal para atividades de teletrabalho e reserva de 1/3 (um terço) da Jornada de Trabalho semanal para estudos e planejamentos individuais.

Envolvida com a coleta de dados do mapa social da escola, que não estava concluído e em constante processo de atualização, não havia condições de avaliar a real situação das famílias, principalmente quanto ao uso das tecnologias e o acesso à internet. Mal conseguimos obter os contatos de telefones.

Foi um período de muito trabalho e busca ativa. Analisando cerca de 30% de preenchimento do questionário do mapa social, foi possível levantar dados que indicavam que naquele universo de respostas, a maioria das famílias utilizavam *WhatsApp* como comunicação no trabalho, porque não tinham internet em casa, a maior parte não sabia mexer no computador ou acessar às reuniões e redes sociais, a grande maioria relatou que não possuía equipamentos tecnológicos para a interação remota.

Com vistas ao resultado da coleta de dados pelo mapa social e pensando no acesso de todos os estudantes às atividades e aos materiais que estavam sendo produzidos pelos professores, em reunião do Conselho de Coordenação e por iniciativa da direção da escola, optou-se pela confecção de atividades impressas para interação com os alunos.

Nesse período de distanciamento dos estudantes e de ensino remoto, a dinâmica de trabalho do CPG foi elaborar um cronograma de ações para o calendário letivo de 2020, estabelecendo tempos, prazos, atribuições, assim buscando uma reinterpretação constante, tanto do seu papel quanto dos seus coordenadores e professores.

Com a normatização publicada pela Portaria de n.º 110/2020, elaborei um calendário de encontros e reuniões entre os professores, a equipe de gestão e coordenação pedagógica com o objetivo de alinhar e articular as ações, bem como organizar os encontros por grupos/anos de escolaridade com foco na construção das atividades não-presenciais para os estudantes. Para atender e acompanhar as demandas de todos os grupos, participei exaustivamente de todos os encontros, com todos os segmentos e com a equipe da escola integrada para definirmos os papéis de cada um nesta nova etapa de produção, entrega e devolução de roteiros de estudos aos estudantes.

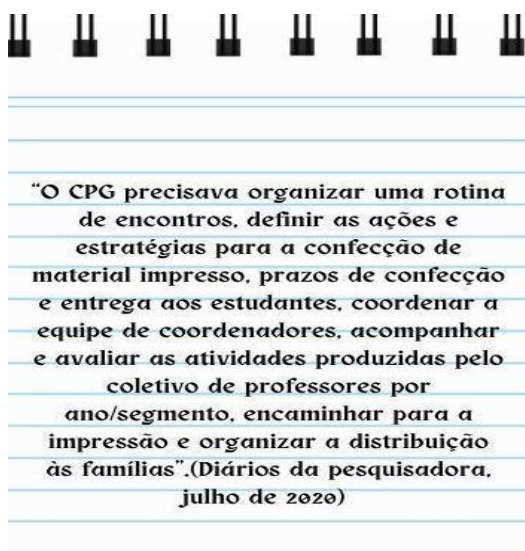


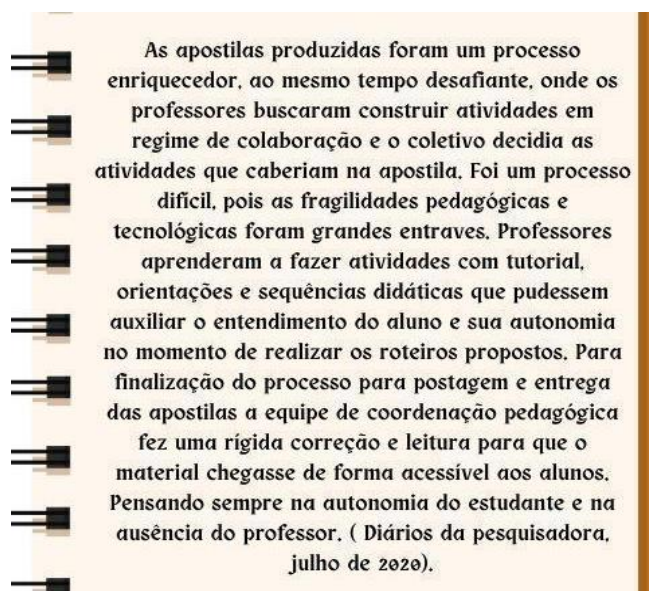
Figura 14 – Diário da Pesquisadora (Julho, 2020).

Desta maneira, do início de junho a 18 de julho, a produção das atividades foi intensa. Cada segmento produziu as atividades pensando em uma lógica de revisão e de retomada dos conteúdos do ano de 2019, para podermos avaliar a situação de aprendizagem dos estudantes, no caso do 2º ao 5º ano. No 1º ano e na Educação Infantil, pensamos no processo de alfabetização e numeramento partindo de atividades mais lúdicas e voltadas para o tema identidade.

As apostilas ou cadernos de estudos foram elaborados de acordo com os planejamentos previstos no ano anterior, de forma bem didática, com explicações claras para que os estudantes conseguissem realizar as atividades de forma autônoma. Nesse período, disponibilizamos o *WhatsApp* para que as famílias ou estudantes pudessem tirar dúvidas com os professores em relação às atividades propostas.

O processo de produção das apostilas ou do caderno de atividades foi intenso, colaborativo e coletivo. Todos os professores participaram ativamente, analisando as atividades e produzindo a partir do diagnóstico que haviam feito antes da pandemia.

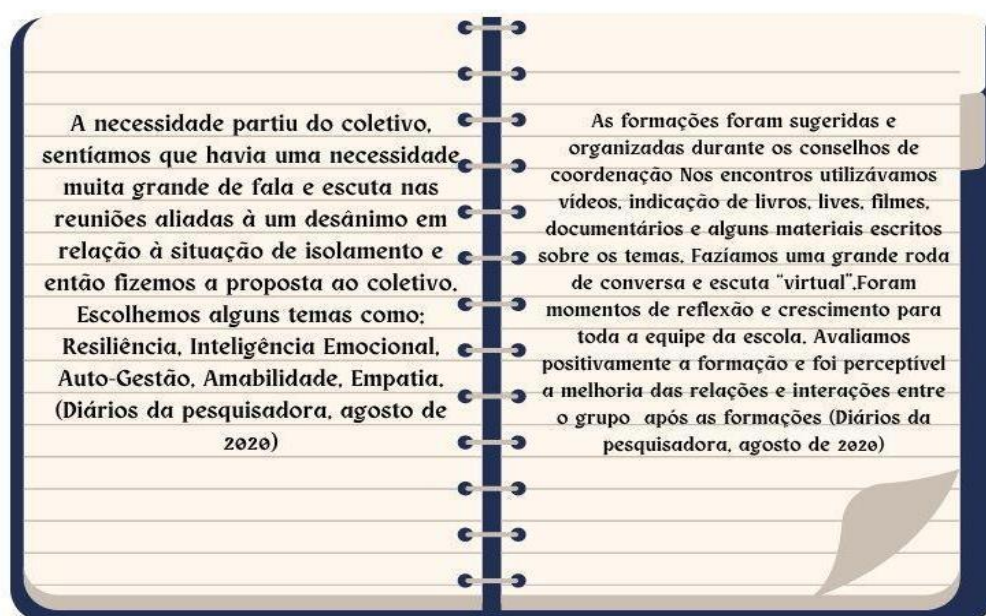
Foi um processo rico que acompanhei de perto junto à equipe de coordenação, dando dicas, apontando o que precisava ser reelaborado. Conseqüentemente, concluídas as primeiras apostilas, os professores entraram de férias regulamentares.



As apostilas produzidas foram um processo enriquecedor, ao mesmo tempo desafiante, onde os professores buscaram construir atividades em regime de colaboração e o coletivo decidia as atividades que caberiam na apostila. Foi um processo difícil, pois as fragilidades pedagógicas e tecnológicas foram grandes entraves. Professores aprenderam a fazer atividades com tutorial, orientações e sequências didáticas que pudessem auxiliar o entendimento do aluno e sua autonomia no momento de realizar os roteiros propostos. Para finalização do processo para postagem e entrega das apostilas a equipe de coordenação pedagógica fez uma rígida correção e leitura para que o material chegasse de forma acessível aos alunos. Pensando sempre na autonomia do estudante e na ausência do professor. (Diários da pesquisadora, julho de 2020).

Figura 15 – Diário da Pesquisadora (Julho/2020).

Em agosto de 2020, continuamos a produção de atividades e iniciamos duas formações em dias diferentes: uma sobre competências socioemocionais e outra sobre formação tecnológica.



<p>A necessidade partiu do coletivo, sentíamos que havia uma necessidade muito grande de fala e escuta nas reuniões aliadas à um desânimo em relação à situação de isolamento e então fizemos a proposta ao coletivo. Escolhemos alguns temas como: Resiliência, Inteligência Emocional, Auto-Gestão, Amabilidade, Empatia. (Diários da pesquisadora, agosto de 2020)</p>	<p>As formações foram sugeridas e organizadas durante os conselhos de coordenação. Nos encontros utilizávamos vídeos, indicação de livros, lives, filmes, documentários e alguns materiais escritos sobre os temas. Fazíamos uma grande roda de conversa e escuta "virtual". Foram momentos de reflexão e crescimento para toda a equipe da escola. Avaliamos positivamente a formação e foi perceptível a melhoria das relações e interações entre o grupo após as formações (Diários da pesquisadora, agosto de 2020)</p>
---	---

Figura 16 – Diários da Pesquisadora (Agosto/2020).

Ao participar das interações e percebendo as angústias dos professores abalados pelo isolamento, a formação proposta pelo CPG e pela equipe gestora sobre competências socioemocionais representou um importante espaço para promover o diálogo e a roda de conversa sobre as realidades vivenciadas por cada um, suas angústias, seus medos, suas perdas nos tempos de isolamento. Esse movimento foi muito importante para o crescimento como grupo e fortalecimento dos vínculos emocionais, sobretudo de escuta e empatia.

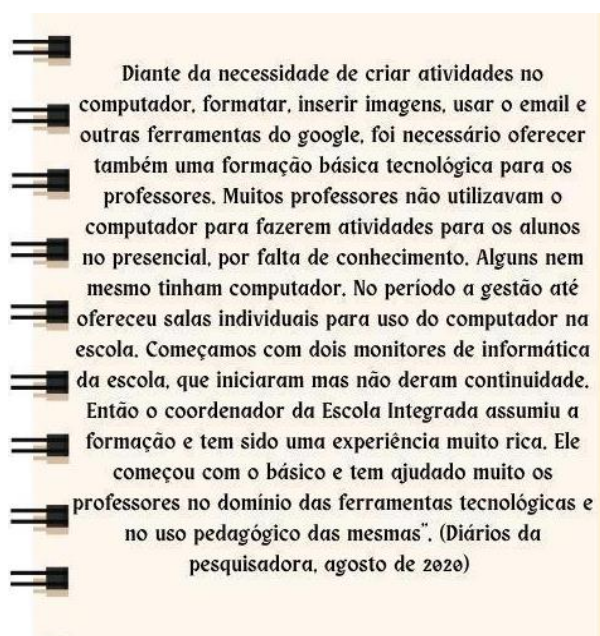


Figura 17 – Diários da Pesquisadora (Agosto/2020).

A formação tecnológica realizada pelo coordenador da Escola Integrada proporcionou uma melhoria na produção das atividades propostas pelos professores e na aquisição de habilidades tecnológicas importantes para o trabalho remoto e para a vida de forma geral.

Nos meus registros no diário, aponte também para a necessidade de mobilização da equipe gestora e pedagógica para promover uma organização escolar na qual pudéssemos contar com a equipe de professores na produção de atividades para os alunos de forma impressa.

Por meio dos dados do mapa social da escola, houve o apontamento para a falta de acesso à internet e aos meios digitais de grande parte dos estudantes e das famílias. Nesse momento, o conselho de coordenação estabeleceu que a ação deveria ser democrática, para todos, dessa forma optamos pela confecção das atividades impressas em detrimento da interação remota.

Durante os meses de junho a agosto, tomei a iniciativa de estabelecer os vínculos com os estudantes por meio do *WhatsApp* e demais redes sociais da escola, desdobrei para garantir que a maior parte dos estudantes estivessem inseridos. Organizei o cronograma dos professores de encontros semanais e orientei a divisão do grupo para a produção de atividades remotas, incluindo as professoras de readaptação funcional, que passaram a exercer funções pedagógicas. Busquei um alinhamento das ações e o cumprimento dos prazos para a produção e entrega de materiais, visando otimizar os trabalhos na escola.

Dessa forma, no contexto da portaria de n.º 110/2020, coloquei-me como líder na organização dos processos escolares, assumindo o meu papel como CPG, enquanto organizadora das rotinas pedagógicas e mobilizadora das ações educativas. Nesse período, assumi a gestão pedagógica junto à minha equipe de coordenação e direção, desse modo nos desdobramos para atender às demandas da legislação, buscando caminhos e estratégias para resolução dos problemas e conflitos.

Ao reler meus diários desse período, percebo a minha constituição identitária em processo contínuo de recriação e de transformação. Busco estratégias e possibilidades junto à minha equipe de trabalho para melhorar as ações educativas. Nesse contexto, transformo-me e vou me readaptando às novas realidades e demandas da legislação, dos professores e da comunidade. Compreendo a minha identidade em movimento, na medida em que interajo e me relaciono com meus pares, em um processo de interpretação e reinterpretação das minhas práticas no contexto de pandemia.

Durante o período de junho a agosto, a escola confeccionou apostilas e atividades que foram entregues aos estudantes por meio de um cronograma que previa a devolução das atividades para avaliação dos professores. (Diários da pesquisadora, 2020).

Já no início de agosto, as apostilas por ano e segmento foram publicadas em PDF nos grupos de *WhatsApp* das turmas e no Facebook da escola. Em alguns casos, foram enviadas por *e-mail* ou por link do *Google Drive*. O processo de impressão e de entrega das atividades aos estudantes aconteceram a partir de agosto de 2020. Divulgamos por *WhatsApp*, convocamos às famílias por meio da busca ativa, anunciamos nas redes sociais, em um movimento de mobilização constante para estimular a retirada desse material na escola. Apesar dos nossos

esforços, muitas famílias não compareceram à escola e não tiveram acesso ao material impresso, o que comprometeu a avaliação dos professores.

O que percebemos foi uma dificuldade, tanto na entrega quanto na devolutiva desses materiais. Desta forma, a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes estava comprometida e precisávamos buscar outras formas de contactar os estudantes. (Diários da pesquisadora, 2020).

No 2º semestre é publicada a Portaria SMED de n.º 138/2020, de 09 de setembro de 2020. A portaria institui o Regime Especial de Atividades Escolares.

De acordo com o seu art. 1º:

Art. 1º – Fica instituído, em caráter excepcional, o Regime Especial de Atividades Escolares destinado ao cumprimento dos calendários escolares referentes ao ano letivo de 2020 pelas unidades escolares da Rede Municipal de Educação que possuam estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino. (BELO HORIZONTE, 2020).

A portaria SMED de n.º 138/2020 estabeleceu o regime especial de atividades escolares destinadas aos anos de terminalidade do Ensino Fundamental e àqueles que darão continuidade aos estudos em outra instituição. Nessa Portaria, as unidades escolares ficam dispensadas do cumprimento da carga horária letiva de 800 horas previstas para o calendário de 2020, podendo ser computadas atividades não-presenciais para os estudantes em anos de terminalidade, para emissão de declaração de conclusão escolar. No art. III prevê que o planejamento e a elaboração das atividades integrantes do Portfólio de avaliação deveriam ser organizados pelo coletivo de professores sob a supervisão do Diretor e do Coordenador Pedagógico Geral.

Ainda segundo a portaria SMED n.º 138/2020, a oferta e o acesso às atividades não presenciais deveriam ser asseguradas para todos os estudantes; por meios físicos impressos ou eletrônicos observados os dados do Mapa socioeducacional da unidade. No caso da minha escola, a portaria englobava os estudantes do 5º ano e da EJA certificação. O calendário para esses estudantes deveria ser concluído até o dia 28/02/2021.

A publicação tardia desta portaria caiu como um terremoto no interior das escolas. Como assim, considerar um ano letivo para os estudantes, quando as interações por meio de atividades remotas acabaram de ser iniciadas?

O diferencial da minha escola é que já em maio/junho pensamos em atividades impressas não presenciais para os estudantes e já havíamos concluído a primeira etapa de produção de apostilas. Tínhamos o desafio de receber o material entregue em agosto, mas já estávamos produzindo uma segunda apostila para todos os segmentos.

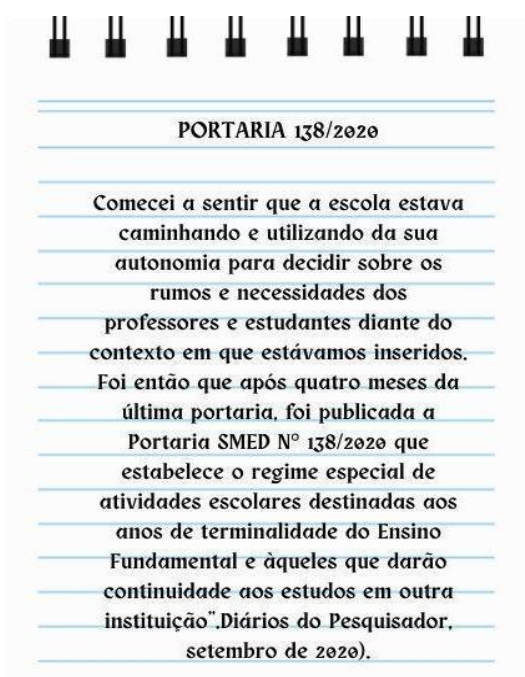


Figura 18 – Diário da Pesquisadora (Setembro/2020).

A portaria não foi bem vista pelos professores, que questionavam o fato de terem que avaliar os estudantes “às cegas”, já que apenas pelas apostilas não era possível ter uma real dimensão da aprendizagem dos estudantes.

Um fator preocupante, a meu ver, era a baixa devolução de apostilas na escola. Algumas que eram devolvidas estavam em branco, outras feitas com a letra de um adulto, grande parte entregue com as atividades incompletas e outras feitas sem nenhuma orientação e cuidado.

Nesse período, muitas famílias relataram que as crianças não conseguiam realizar as atividades sozinhas e que a família não tinha condições e nem tempo de assessorá-las.

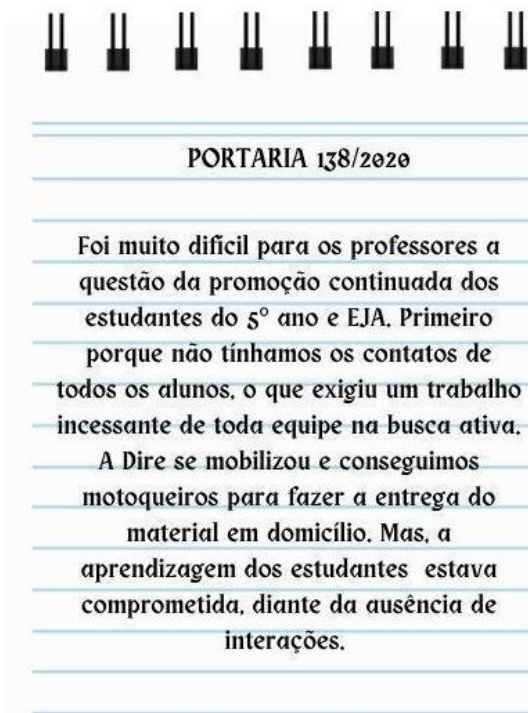


Figura 19 – Portaria 138/2020.

Na minha opinião, essa situação refletia o “caos social” provocado pela pandemia e pelo afastamento das atividades escolares. Pelos dados do mapa social da minha escola e pelos relatos das famílias, as crianças passavam a maior parte da pandemia sozinhas e sem orientação. Muitas famílias retomaram o trabalho presencial e não tinham como acompanhar as crianças; algumas mudaram de residência, cidade e estado para acompanharem familiares adoecidos pela Covid-19 ou por ficarem desempregados e sem recursos para manter a vida na cidade.

A experiência vivenciada com a devolutiva dos materiais impressos pelos estudantes trouxe grandes desafios para a escola: a busca ativa constante, a avaliação do material recebido, os instrumentos de avaliação e o como avaliar. Além disso, muitos estudantes apresentaram dificuldades para fazer as atividades propostas devido à deficiência intelectual, distúrbios de aprendizagem, falta de acompanhamento de um adulto ou alguém da família. (Diários da pesquisadora, setembro de 2020).

Diante dos argumentos, concordo com todas as colocações apresentadas pela equipe de professores. Houve uma demora na tomada de decisões e na orientação das escolas para o encaminhamento das ações em 2020.

Mediante a nova portaria, restou-me, junto à direção escolar, movimentar a escola e a equipe pedagógica em uma corrida contra o tempo, na intensificação da busca ativa, para garantir a retirada e a devolução dos materiais produzidos para os estudantes, principalmente os de anos de terminalidade.

Em meio à polêmica e paralela às orientações da portaria de n.º 138/2020, construiu-se um documento curricular denominado “Conhecimentos Essenciais”⁵⁷, em parceria com professoras do Centro Pedagógico da UFMG. O documento curricular denominado “Conhecimentos Essenciais” foi construído a partir do Currículo Mineiro e dos “Parâmetros Curriculares da RME-BH” para nortear as atividades que deveriam ser propostas ao público da Portaria.

Na escola, após a publicação do regime de atividades especiais, intensificamos o trabalho de busca ativa para garantir que todos os alunos do 5º ano e da EJA certificação recebessem o material e pudessem concluir as atividades até o final de fevereiro de 2021. A DIRE nos apoiou na busca, disponibilizando veículos para visitar as famílias sem contato e felizmente tivemos sucesso em relação ao 5º ano. Quanto à EJA, percebemos uma resistência dos estudantes em realizar as atividades impressas e um número grande de alunos que abandonaram os estudos.

Desta forma, a interação com os estudantes durante o ano de 2020 se limitou às atividades impressas e interações via *WhatsApp* apenas para informes e comunicados da secretaria, cadastros escolares e orientações sobre as apostilas.

⁵⁷ Conhecimentos essenciais: é um documento da SMED-BH criado como proposta curricular e referência na para o planejamento das ações escolares em tempos de pandemia.

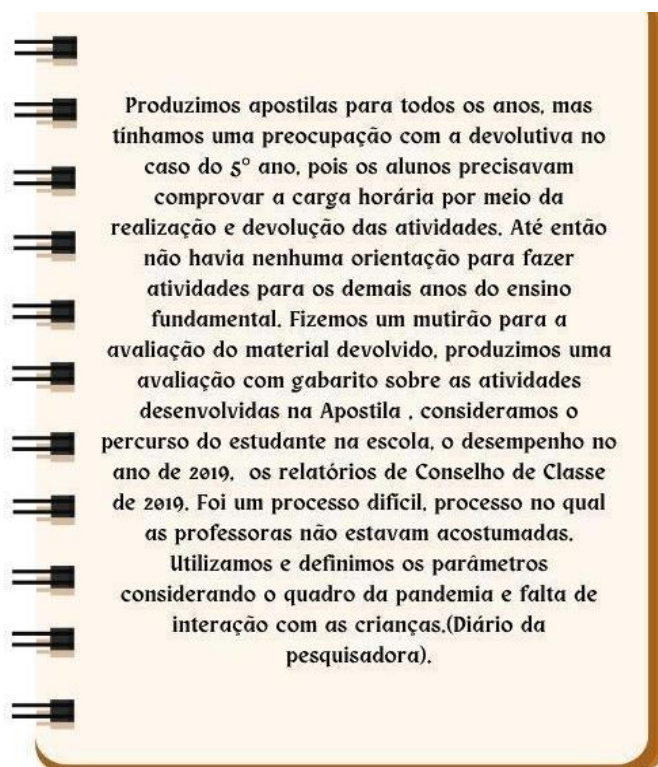


Figura 20 – Diário da Pesquisadora (2020).

A avaliação foi um processo complexo no ano de 2020. A experiência do 5º ano nos mostrou que apenas as atividades impressas não eram suficientes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Faltava a interação e o elemento primordial e articulador de todo o processo: o professor.

A portaria de n.º 138/2020 veio consolidar um movimento que já acontecia dentro da escola. Diante da falta de iniciativa da SMED em propor ações e orientações para a organização do trabalho pedagógico da escola e diante da pressão dos pais e da comunidade, a escola já havia começado o movimento de produção de apostilas e inclusive a entrega para os estudantes do material. A impressão que tive no período é de que a SMED-BH buscava nas experimentações e ações das escolas um embasamento para a construção das suas políticas educacionais, portarias e legislações.

Desse modo, a equipe de Gestão, de coordenação pedagógica e os professores da minha escola tiveram a iniciativa de produzir atividades impressas com carga horária estipulada para todos os estudantes e segmentos. Nos organizamos e fizemos um mutirão para produção dos materiais impressos, correção das atividades dos estudantes e busca ativa.

As apostilas foram produzidas e desenvolvidas de forma colaborativa e construtiva com o envolvimento de todo o coletivo. A organização por ano promoveu uma discussão sobre as atividades produzidas e uma reflexão dos professores sobre o material que seria enviado às famílias. Foram momentos muito ricos de aprendizagem e de trocas entre toda equipe pedagógica e professores.

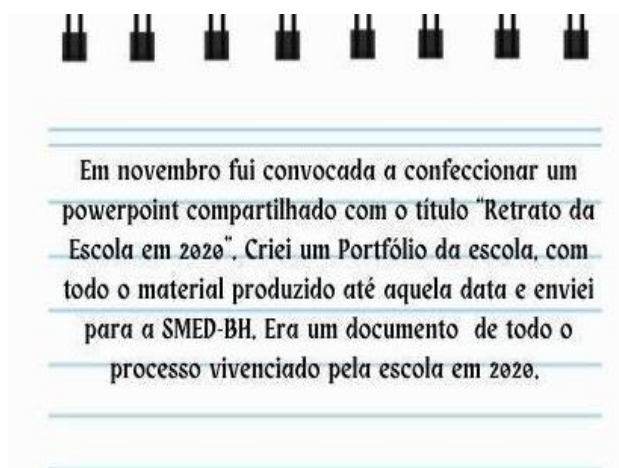


Figura 21 – Diário da Pesquisadora (Novembro/2020).

Ao confeccionar o retrato da escola, busquei apresentar a dinâmica de funcionamento da escola durante o ano de 2020, com os registros e vídeos das reuniões e encontros *on-line*, assim como as dificuldades enfrentadas na rotina diária.

No período apresentado, percebo o CPG como um intelectual em processo contínuo de formação e de reflexão sobre sua própria prática. Nessa perspectiva, Pimenta (1997) considera esse processo de refletir criticamente sobre a própria atividade, como uma ação permanente de qualificação e de aprimoramento dos conhecimentos e saberes acerca do próprio fazer pedagógico.

Ao analisar o processo de constituição da minha identidade como CPG, entendo que no contexto da pandemia e do trabalho remoto, ela extrapola as atribuições da legislação e exige um olhar mais humano e por vezes menos profissional sobre os sujeitos. Essa flexibilidade de pensamento e o entendimento da situação e condição do outro foi essencial ao CPG durante o ano de 2020.

Nesta perspectiva, eu, como CPG, me vejo na minha dimensão individual e coletiva, assim o meu fazer profissional extrapola minhas atribuições. Vejo-me como ser humano que

faz parte de um grupo e, também, vivencia medos, angústias, ansiedade e perdas. Certamente, reflito sobre a minha prática e reflito na prática os meus fazeres.

Ao promover momentos de formação socioemocional, permito a escuta do outro e tenho a sensação de pertencimento, que faz parte da minha constituição identitária como CPG. A manutenção dos vínculos com os colegas por meio da escuta e dos momentos reservados para formação e reflexão foi uma forma de lidar com as minhas próprias questões emocionais, o receio de contágio e a ansiedade, imposta pela situação de isolamento.

Em novembro de 2020, é publicada a Portaria SMED de n.º 203/2020⁵⁸ de 16 de novembro de 2020. Essa portaria define a implementação das Comissões que acompanharão a implantação e o cumprimento dos protocolos sanitários de prevenção ao contágio pela Covid-19 – necessários ao eventual retorno das atividades escolares presenciais.

Em meio à correria e necessidade de busca ativa dos alunos do 5º ano e EJA certificação que ainda não haviam se comunicado com a escola e precisavam realizar as atividades para conclusão do ano letivo, começaram os rumores sobre um possível retorno presencial. A implementação da comissão significou a sinalização para um retorno presencial em 2021, sendo assim a ideia era formar um grupo de estudos para analisar os protocolos sanitários previstos para o retorno presencial, segundo os critérios de distanciamento social.

O mais importante da minha participação como CPG na comissão foi pensar junto à direção escolar, professores e comunidade acerca da reorganização dos tempos e espaços escolares e a implementação das medidas de segurança nas escolas em uma situação de retorno presencial: uso de máscaras e álcool em gel por estudantes, professores, servidores e funcionários; monitoramento da temperatura dos usuários da unidade; higienização permanente dos ambientes de trabalho e de estudos; ações de acolhimento de estudantes e de profissionais, busca ativa, notificação de casos suspeitos ou confirmados de Covid-19.

A Portaria de n.º 203/2020 previa também ações de planejamento para o funcionamento das secretarias escolares e melhoria da comunicação e da divulgação às famílias sobre horários de funcionamento da secretaria; do atendimento; dos pedidos e acesso à documentação escolares. A partir da Portaria, comecei um trabalho de formação com os professores e funcionários sobre os protocolos e a segurança em caso de retorno presencial.

⁵⁸ Portaria SMED N.º 203/2020: Institui as Comissões Escolares de Retorno às Atividades Letivas no âmbito da Rede Municipal de Educação e dá outras providências.

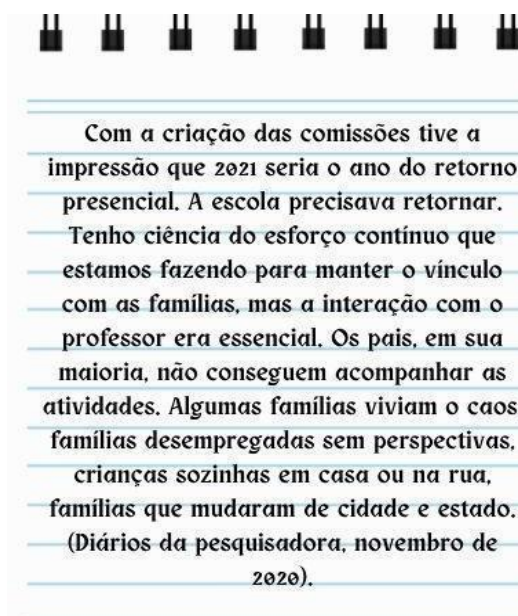


Figura 22 – Diário da Pesquisadora (Novembro/2020).

Tinha expectativa para o retorno presencial, mas a falta da vacinação era uma questão ainda não resolvida. Além do contexto pandêmico que ainda mantinha altos números de mortes por Covid-19 e contaminação.

No final de novembro de 2020, houve a apresentação do documento/E-book “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia”. O documento foi amplamente divulgado nas escolas e relata as ações desenvolvidas pela SMED e pelas escolas no ano de 2020, assim como orientações e matrizes de conhecimentos essenciais. A primeira versão do documento foi produzida pela SMED-BH e divulgada nas escolas em forma de *e-book* para ciência e para possíveis apontamentos e mudanças que considerássemos necessárias.

Em dezembro, fiz a última reunião de encerramento do ano letivo, a fim de apresentar o documento, mas fui surpreendida pela Covid-19, conforme relatos do diário escrito em dezembro de 2020:

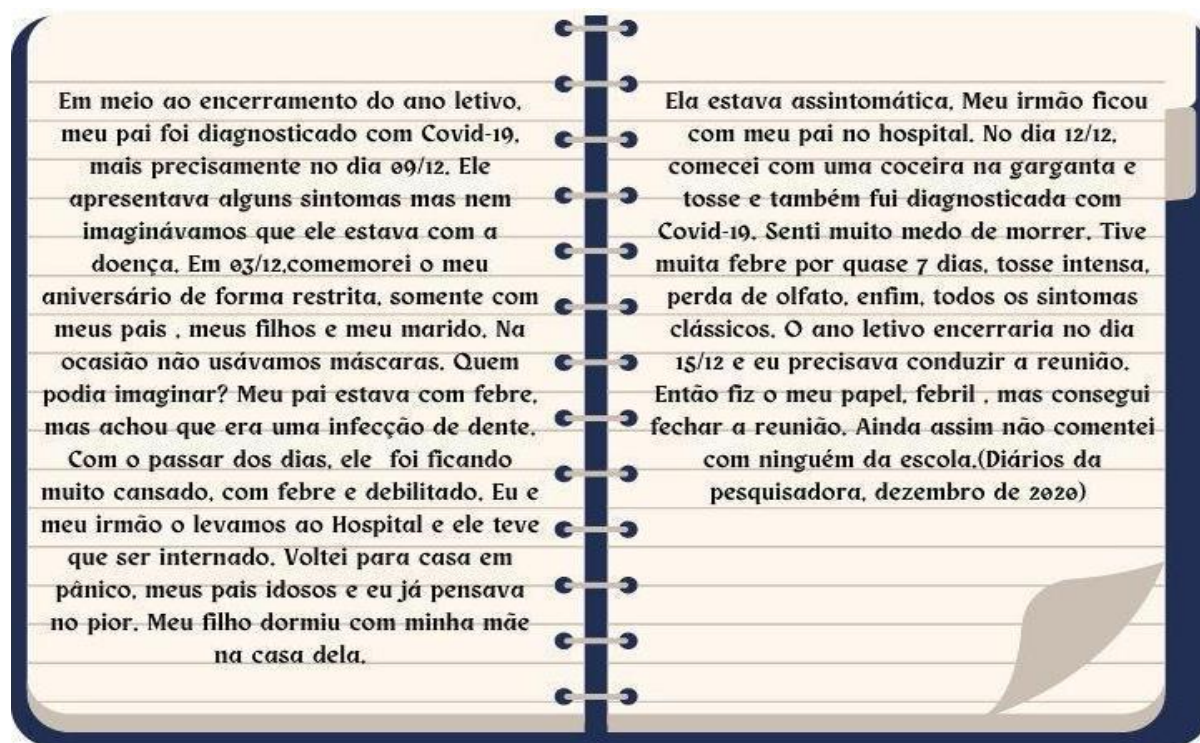


Figura 23 – Diário da Pesquisadora (Dezembro/2020).

Analiso os meus diários e percebo nas minhas narrativas, a importância do trabalho na minha vida e a minha dificuldade em demonstrar fragilidades e como a identidade como CPG passou a ultrapassar os limites da minha ação profissional. E mesmo, em meio ao turbilhão de emoções do momento vivido, quando fui diagnosticada com Covid-19, organizei a reunião e terminei o ano letivo escolar com os professores e demais profissionais da escola.

Nesse momento, a constituição da minha identidade profissional se voltou para o “eu”. Tive a preocupação de promover o acolhimento de todos da escola, mostrando-me forte diante de todas as adversidades e dificuldades durante o ano de 2020. Quando aconteceu comigo, preferi não me expor diante do grupo, mesmo perante as angústias que vivenciei no período, uma vez que precisava finalizar o ano letivo.

Ao reler o último diário de 2020, remeto-me a Dubar (2005, 2012). O autor fala acerca da dinâmica das identidades: *identidade para si* (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, o que quer fazer), e os processos relacionais – *identidade para outro* (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui e o que espera da minha ação).

Nesse processo de identificação, compreendo que a minha identidade como CPG, muitas vezes, tem sua dimensão individual e coletiva imbricadas. Vou me constituindo na

complexidade dos meus fazeres profissionais, negociando com as demandas da minha vida pessoal. Tento corresponder às expectativas do grupo, mesmo entrando em conflito com minha vida pessoal e em situação de adoecimento. Tal comportamento confirma o que diz Dubar (2005, 2012) sobre a constituição das identidades como processos heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios.

Em dezembro de 2020, fiz este registro no meu diário, revelando um pouco dos significados, vivências e sentimentos do Coordenador Pedagógico Geral no exercício de sua função no ano de 2020.

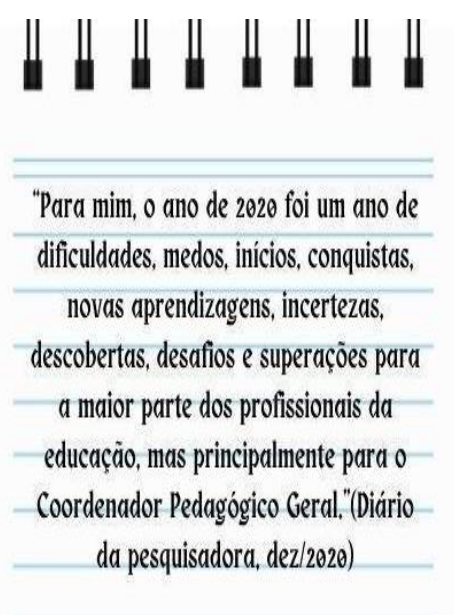


Figura 24 – Diário da Pesquisadora (Dezembro/2020).

5.2 Minhas escritas em 2021

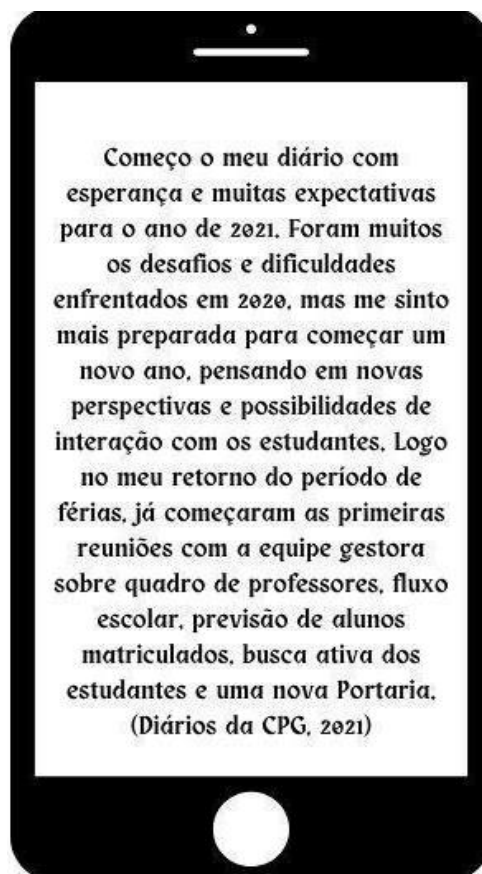


Figura 25 – Diários da CPG (2021).

A nova portaria a que me refiro no diário é a Portaria de n.º 012/2021.⁵⁹ Ela traz uma nova orientação para a integralização da carga horária letiva para os anos escolares de 2020/2021. Para essa integralização, como CPG, sou convocada para coordenar junto aos outros coordenadores e professores os processos de elaboração de atividades integrantes do portfólio de avaliação dos estudantes.

⁵⁹ Estabelece parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e dá outras providências.

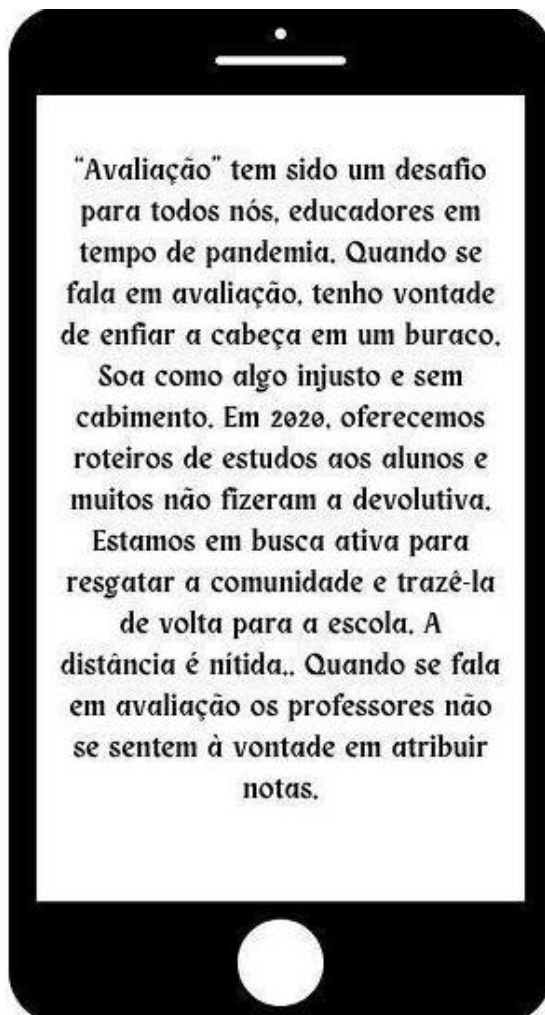


Figura 26 – Diário do CPG (2021)

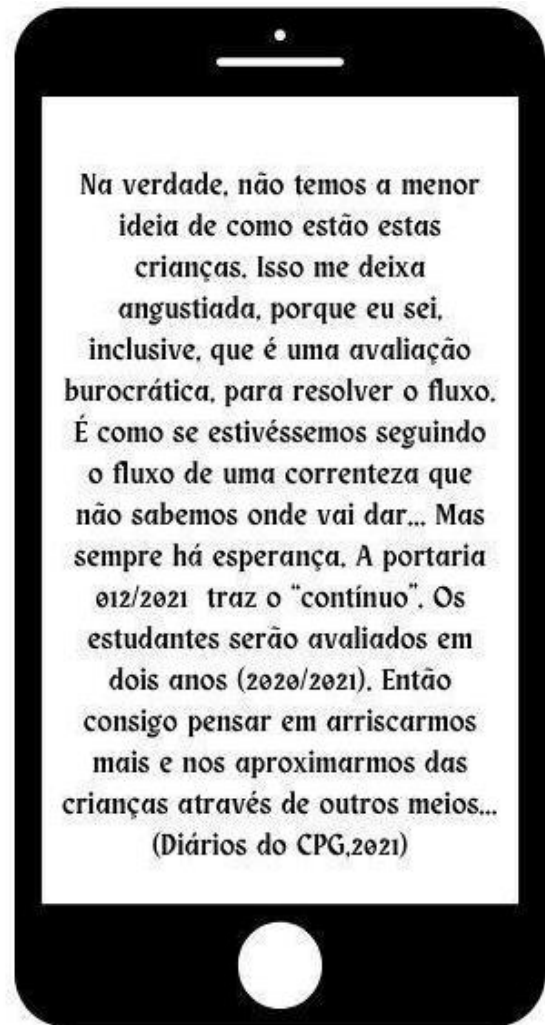


Figura 27 – Diário do CPG (2021)

Ainda em regime de teletrabalho, o desafio posto para a minha prática era buscar uma maior aproximação dos estudantes e novas formas de interação *on-line*.

Mas, se estamos fisicamente distantes das nossas escolas e de nossos/as estudantes, como fazer? Como garantir os conhecimentos que consideramos fundamentais aos(às) nossos(as) estudantes? Como realizar o ensino sem tê-los (as) diante de nós, sem poder olhar nos seus olhos e interagir com seus sentimentos, desejos, ansiedades, alegrias e medos? (DALBEN, 2020, p. 11).

Este trecho do documento “Percurso curriculares em tempos de pandemia”⁶⁰, escrito pela própria Secretária de Educação, resume bem o sentimento de impotência em que eu, como CPG, e os demais educadores da escola se encontravam. Precisávamos com urgência buscar uma interação e maior acesso às famílias e aos estudantes.

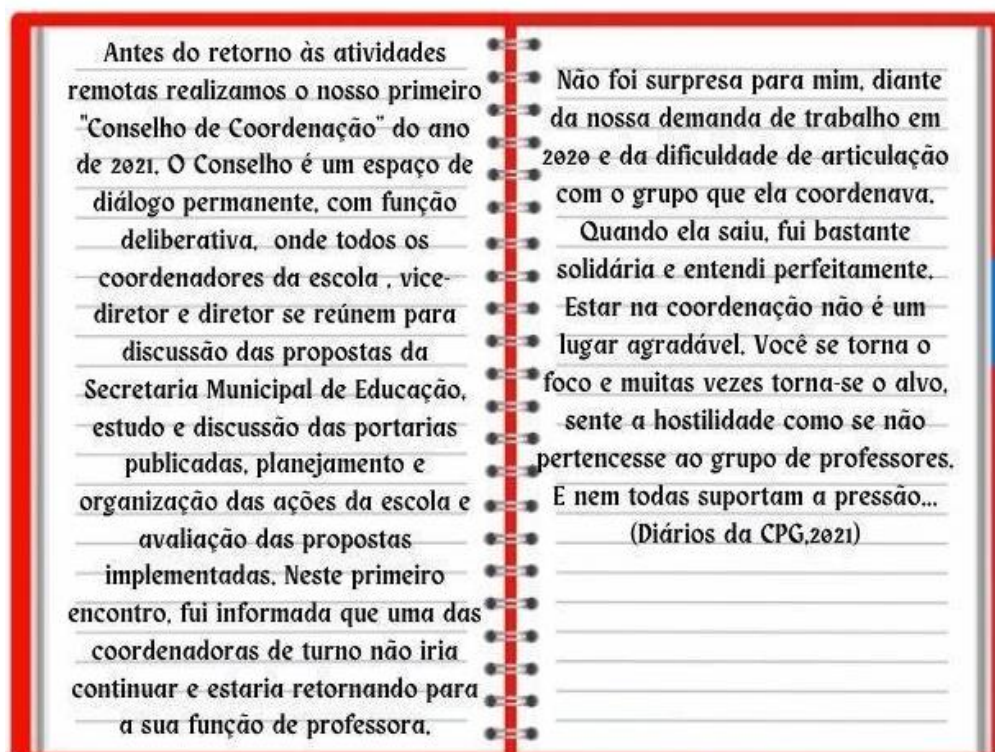


Figura 28 – Diário da CPG (2021).

Posso dizer que o conselho de coordenação pedagógica é o meu ponto de apoio. É o lugar onde a gestão escolar acontece. Lá estão todos os coordenadores da escola e do Programa Escola Integrada, a direção e a vice-direção da escola. No grupo há liberdade e cumplicidade. Cada um contribui com suas ideias, analisamos as propostas e nos fortalecemos como gestão. Não é um “mar de rosas”, pelo contrário, embates e conflitos são constantes. Mas respeitamos a decisão da maioria e assumimos os riscos das ações juntos. É o lugar onde divido minhas

⁶⁰ E-book: Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens em Tempos de Pandemia. Trata-se da apresentação dos eixos estruturadores de uma proposta pedagógica especialmente pensada para o atual contexto de pandemia (2020).

angústias, compartilhamos ideias, analisamos as possibilidades e os riscos das nossas ações pedagógicas.

Nesse nosso primeiro encontro, fizemos uma leitura da Portaria de n.º 012/2021, que trazia orientações para o funcionamento escolar, a organização pedagógica e os processos de avaliação no contexto do ano de 2021, além de outros informes apresentados pela direção.

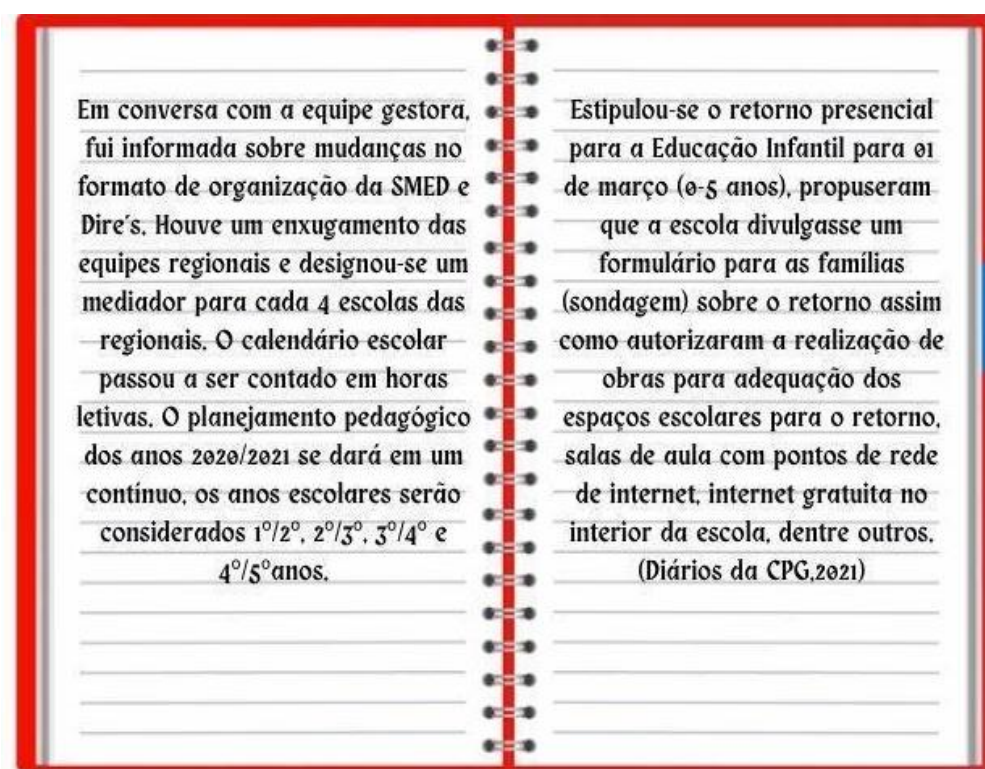


Figura 29 – Diário da CPG (2021).

A nova portaria traz algumas novidades: a figura do “mediador” para a escola. O mediador seria o representante da SMED-BH designado para acompanhar e garantir o cumprimento das legislações e dos processos escolares de cada escola. Além disso, o calendário escolar deixou de ser contado por dias letivos e as atividades passaram a ser contabilizadas por horas. O planejamento pedagógico passa a ser contínuo considerando dois anos de escolaridade. Há uma sinalização para o retorno presencial da Educação Infantil de forma gradativa e uma orientação para que os caixas escolares⁶¹ façam um investimento tecnológico nas escolas com

⁶¹ Caixas escolares: Entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura. As Caixas Escolares recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica.

redes de internet gratuita no interior das escolas, além da compra de equipamentos de som e *datas shows* para todas as salas de aula.

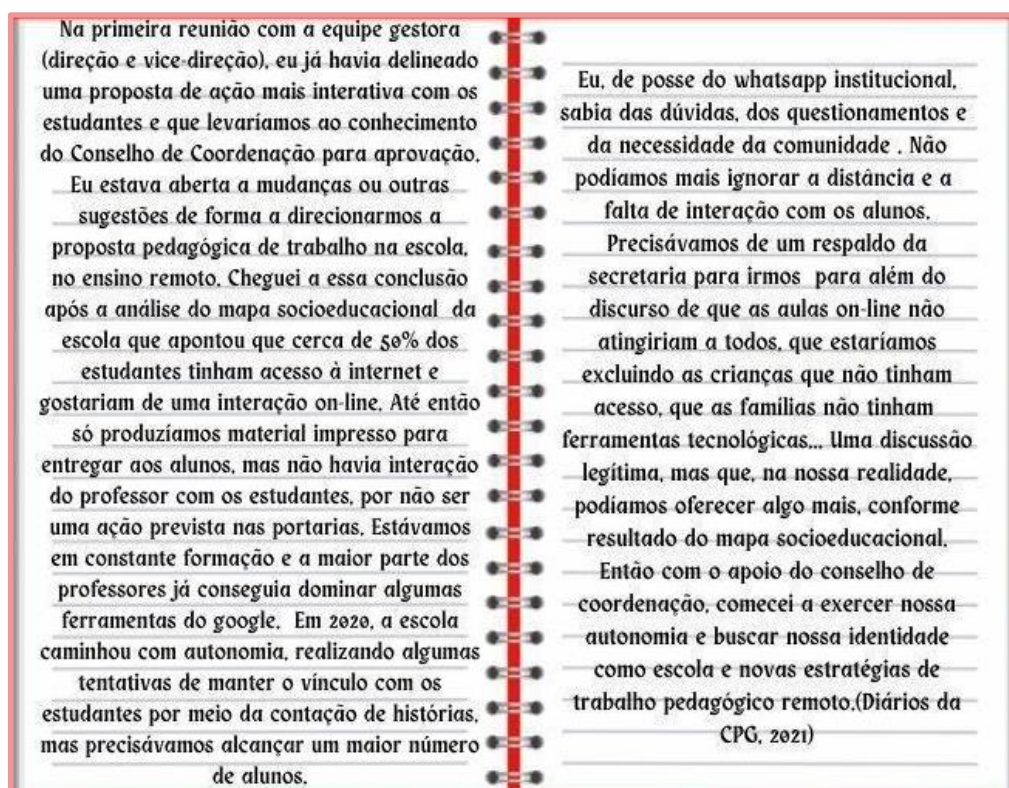


Figura 30 – Diário da CPG (2021).

Com a publicação da portaria n.º 012/2021, eu e minha equipe de coordenação reorganizamos o trabalho escolar mantendo as produções de materiais impressos para os estudantes, mas a partir de agora buscando outros meios de interação. A produção de atividades impressas seguiu a mesma orientação de 2020, buscando resgatar as aprendizagens do ano anterior, organizando os processos de ensino em um contínuo de dois anos escolares, sem interrupção das aprendizagens, pensando na carga horária necessária para o cumprimento das 800 horas letivas, que deveria ser integralizada até o dia 23 de dezembro de 2021.

Dessa forma, pensei em inovar nossa proposta de trabalho para 2021, buscando uma tentativa de acessar os estudantes e as famílias por meio de uma rotina de encontros *on-line*, inicialmente com o objetivo de acompanhar a resolução das apostilas.

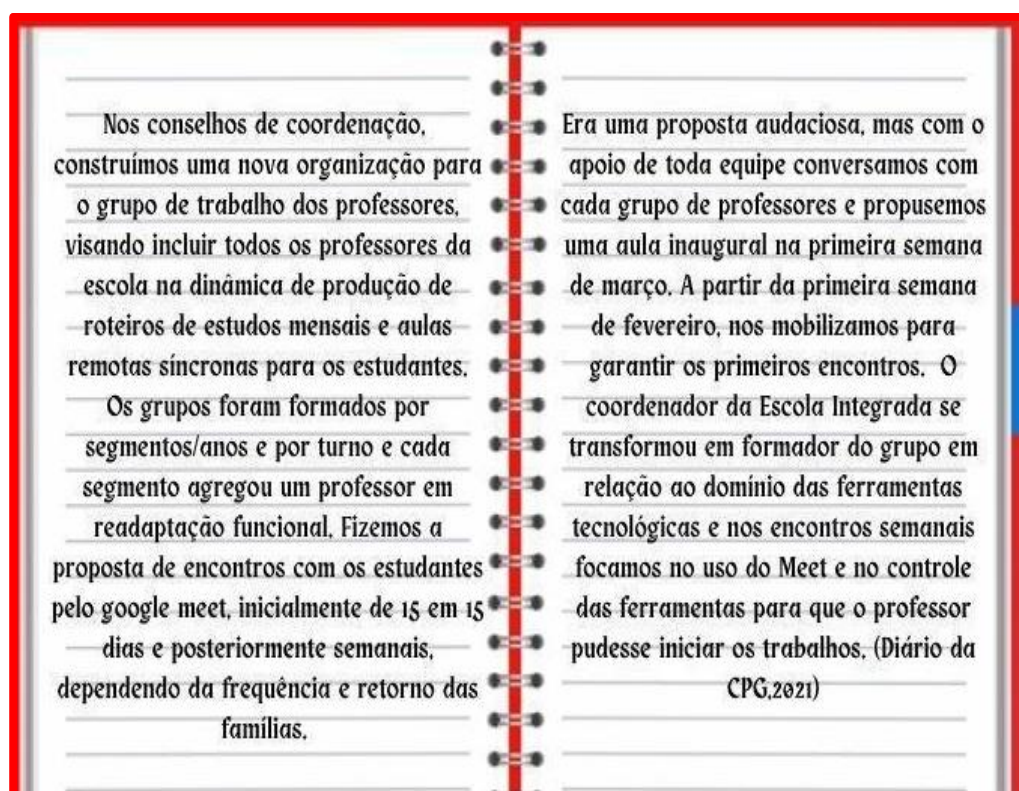


Figura 31 – Diário da CPG (2021).

Fizemos vários encontros com o grupo de professores e apesar de naquele primeiro momento, houvesse muita insegurança por parte dos professores em relação ao domínio das ferramentas tecnológicas, eu e minha equipe conseguimos que todos aderissem à proposta de interação *on-line*. Embora fosse um terreno desconhecido para grande parte da equipe pedagógica, eu acreditava que teríamos adesão dos estudantes e que poderia dar certo essa nova iniciativa, naquele novo contexto.

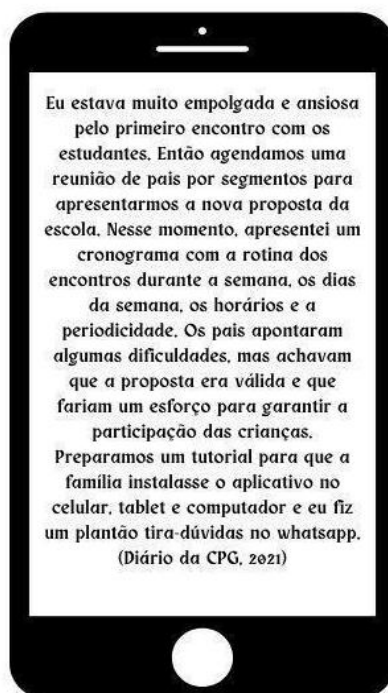


Figura 32 – Diário da CPG (2021).

Eu queria que essa nova interação funcionasse e que nos aproximasse dos alunos para que o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes fosse possível, na medida em que, as atividades e os jogos interativos fossem propostas na nova rotina escolar. Então, não medi esforços e organizamos reuniões com todos os segmentos informando sobre a nova organização e os caminhos para que ela acontecesse. Mas quem disse que seria fácil?

Estávamos caminhando em relação à adesão da comunidade e me deparo com a resistência do grupo de professores sobre a proposta que planejamos no Conselho de Coordenação. Várias questões foram sendo levantadas durante os encontros com os grupos referentes à segurança do professor, direitos de imagem, exposição, participação das famílias nos encontros... tive que usar de muita diplomacia para que pudéssemos dar continuidade, consultamos legislações sobre o ensino remoto, riscos e decidimos que pelo menos um membro da coordenação pedagógica acompanharia os encontros on-line e que não gravaríamos as aulas. Consigo compreender todos os sentimentos dos professores, porque naquele momento eu também estava na berlinda, mas me mantive firme, no propósito das aulas remotas. (Diário da CPG, 2021).

Foi assim que na primeira semana de março iniciamos as interações *on-line* com os estudantes por ano e segmento. Esse primeiro contato foi muito interessante, cheio de saudades. Os estudantes que entraram nas aulas foram acolhidos pelos professores e coordenadores, eles tiveram a oportunidade de falar sobre a vida, a pandemia, os desafios. Dessa forma, fizemos brincadeiras e dinâmicas, apresentamos as regras das aulas *on-line* e sobre o uso dos microfones e momentos de fala, assim como as rotinas que no início do ano já costumávamos passar para os estudantes, na escola, presencialmente.

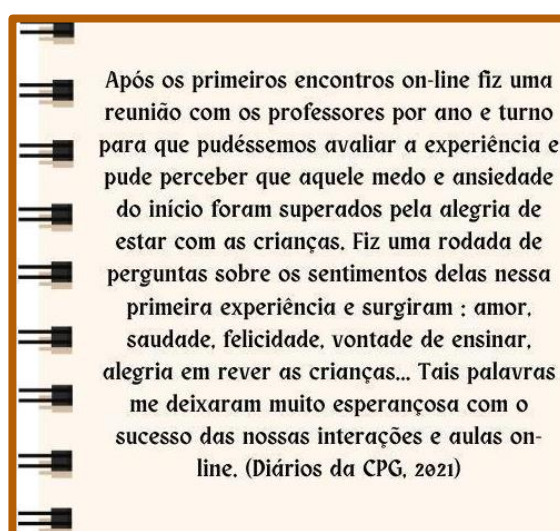


Figura 33 – Diário da CPG (2021).

As aulas *on-line* motivaram os professores e os encontros que começaram quinzenais, passaram a ser semanais a partir de abril de 2021. A equipe de coordenação passou a se reunir com os grupos de professores, o objetivo era definir os prazos para a entrega dos planejamentos mensais, dos roteiros de estudos mensais, com cálculo de carga horária para as atividades propostas aos alunos. Fizemos um cronograma para a entrega dos roteiros pelos professores, orientamos para a produção de um roteiro de 100h mensais, distribuimos a carga horária por disciplina, orientamos para colocarem nos roteiros links, Qr Codes⁶², sugestões de vídeos, jogos, brincadeiras e histórias como suporte ou atividade complementar.

⁶² QR Code é uma versão bidimensional do código de barras, composto de padrões de pixels em preto e branco ou colorido.

Além dos roteiros, tínhamos 8h mensais referentes a 2h/aula por semana no *Meet*. Os grupos passaram a se organizar para pensar a produção dos roteiros e a devolutiva às famílias, as aulas *on-line*, as interações via *WhatsApp*, a formatação e a responsabilidade de cada um nessa nova organização. Seguimos a lógica do *continuum* e das atividades de revisão baseadas nos conhecimentos essenciais previstos no documento “Percurso Curriculares em tempos de pandemia”. A fim de pensar os roteiros, passamos a utilizar diversos recursos tecnológicos, *sites* e aplicativos educativos. Criamos atividades e jogos para utilizarmos nas aulas *on-line*, além de estimularmos as crianças a produzirem vídeos e áudios, tirarem fotos das atividades e enviarem via *WhatsApp*.

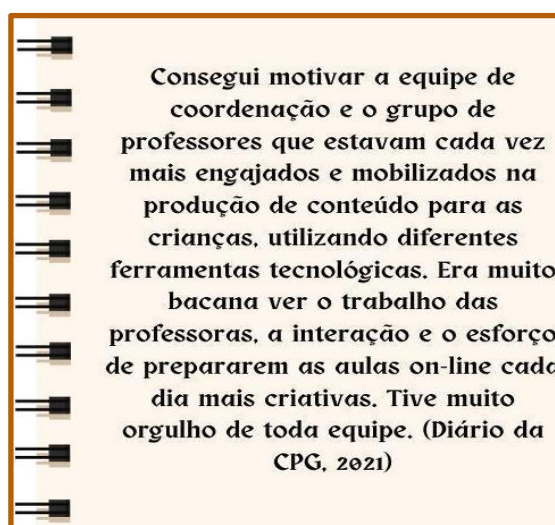


Figura 34 – Diário da CPG (2021).

No entanto, alguns desafios começaram a surgir, a saber: frequência oscilante dos alunos; baixa participação nos encontros; dificuldades de conexão da família pela internet; baixa devolução das atividades diagnósticas e dos roteiros de estudos; necessidade de apoio da família para garantir a pontualidade e participação da criança e *e-mails* institucionais que foram disponibilizados pela PBH para os alunos que começaram a não funcionar. Arelada a tais dificuldades estava a falta de aparelho celular ou outro dispositivo para conexão, as dificuldades de conexão e a participação nas aulas e o retorno das famílias ao trabalho presencial.

Diante da situação e da observância nas aulas das dificuldades e necessidades de alguns estudantes e para atendermos todas as crianças, criamos também roteiros diferenciados para aqueles estudantes que não conseguiam acompanhar os roteiros produzidos para as turmas e

nem as aulas *on-line*. Mantivemos a rotina de aulas *on-line* pelo *Meet* no período de março a maio de 2022. Após esse período, as atividades se concentravam nas apostilas preparadas mensalmente e pelo uso do *WhatsApp* até a retomada gradativa das atividades presenciais.

Concomitante à organização escolar baseada na produção de roteiros de estudos para os estudantes e aulas *on-line*, a SMED-BH realizou em 12/04/2022 uma aula inaugural com a professora Magda Soares dirigida a todos os professores da RME-BH para o lançamento de uma ação formativa em parceria com o CEALE que tem como eixos a ressignificação do documento “Conhecimentos Essenciais para o Processo de Letramento e Alfabetização”, a articulação entre teoria e prática pedagógica com crianças das turmas de 4 a 8 anos das Emeis, Emefs e instituições parcerias de Educação Infantil e a proposta apresentada no livro “Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, de Magda Soares (2020). A orientação do trabalho era escolher um representante da escola para participar dos encontros formativos com formadores Alfabetizar da SMED e Dire’s e ser um multiplicador para os professores da escola.

Naquele período, ainda, não havia retornado presencialmente e aceitei mais essa função. Na verdade, eu já transitava nos dois turnos e já estava acostumada com os encontros e as formações com os professores. Como a formação gerou muita adesão do grupo de professores, e a SMED-BH havia disponibilizado o livro em PDF e físico, enquanto ainda estávamos no ensino remoto, foi possível realizar 4 (quatro) encontros mensais conforme o cronograma estabelecido pela SMED/CEALE.

Como CPG pude exercer minha função “formadora” e ao mesmo tempo me formar, na medida em que busquei um planejamento coletivo da pauta dos encontros com as coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os encontros se baseavam na leitura prévia dos capítulos, discussão e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento e sobre as metodologias e os processos de ensinar e aprender. Foram momentos muito ricos de escuta e troca de experiências entre as professoras e demais participantes.

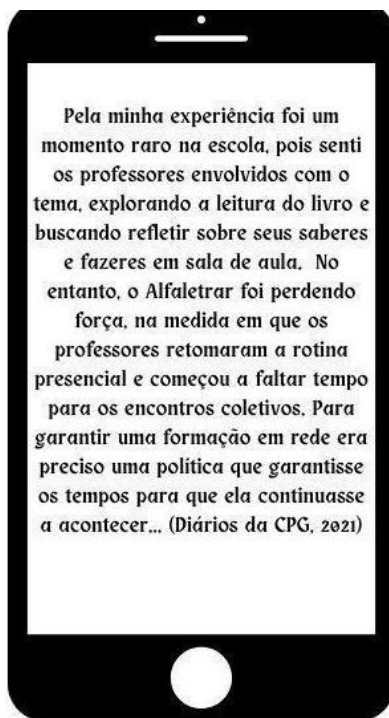


Figura 35 – Diário da CPG (2021).

Com a publicação em maio do decreto de n.º 17.361/21⁶³, foi autorizada as atividades presenciais e definidos os protocolos de funcionamento presencial das escolas e creches conveniadas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de Belo Horizonte.

Segundo a Portaria, os pais e/ou responsáveis deveriam fazer a opção pelo retorno presencial ou remoto. Essa adesão foi feita na escola, por meio de um termo de compromisso e responsabilidade⁶⁴.

Quanto à organização escolar, as salas passaram a ser organizadas em bolhas, lugares fixos para os alunos, escalonamento de saídas e idas ao banheiro e acompanhamento por monitores.

Começou-se um esforço coletivo para fazer a busca ativa das famílias para o retorno presencial. Inicialmente pelos alunos mais vulneráveis, com pouca participação nas interações *on-line* e retirada e devolução de roteiros, respeitando a capacidade de alunos por turma.

⁶³ Portaria n.º 17.361/21 dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus.

⁶⁴ Termo de Compromisso e responsabilidade: documento assinado pelas famílias no retorno às atividades presenciais no período de pandemia se comprometendo a cumprir os protocolos de segurança e higienização ao enviar os filhos para a escola presencial.

Nesse contexto, nenhum material poderia ser compartilhado. A escola providenciou caixas box individuais para cada aluno dentro do seu agrupamento. Nenhum material vinha de casa ou iria da escola para casa. As atividades de casa são contempladas pelos roteiros produzidos mensalmente. A partir de maio, retorno presencialmente juntamente com a Direção da escola e funcionários, ainda sem os estudantes e professores para organizar a nova rotina.

O retorno presencial iniciou-se pelo segmento da Educação Infantil, conforme Portaria n.º 072/2021⁶⁵. Os professores foram convocados para cumprirem uma jornada de 4 (quatro) horas diárias de trabalho presencial, em regência de classe, inicialmente, em até 3 (três) dias por semana, preferencialmente consecutivos, em cada vínculo funcional que possuíssem. O restante da jornada foi considerada extraclasse.

Conforme as regras de distanciamento e medidas das salas de aula, as turmas começaram com no máximo 7 estudantes. Todos os dias eu fazia a contagem de alunos por turma e enviava os dados por meio de planilha para a mediadora da escola e SMED-BH. Durante esse processo de retorno presencial gradativo, percebo que mesmo diante da busca ativa e da chamada à população para o retorno das crianças, a adesão foi muito baixa.

O medo da contaminação pela Covid-19 rondava as famílias e a vacinação ainda não havia alcançado grande parte da população. Dessa forma, o retorno presencial foi baixo com média de 3 a 4 estudantes da Educação Infantil, diariamente, em cada sala.

Conforme Portaria SMED n.º 116/2021⁶⁶, a partir de 21/06/2021 são convocados para exercer suas atribuições em regime especial os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, sendo definidos cinco dias de atendimento presencial.

⁶⁵ PORTARIA SMED N° 072/2021- Dispõe sobre a convocação dos Professores para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o exercício de suas atribuições em regime especial de trabalho presencial e dá outras providências.

⁶⁶ Portaria Smed 116/2021:Convoca os professores que atuam nas turmas de 1º ao 3º ano para exercerem suas atividades presenciais em regime especial.

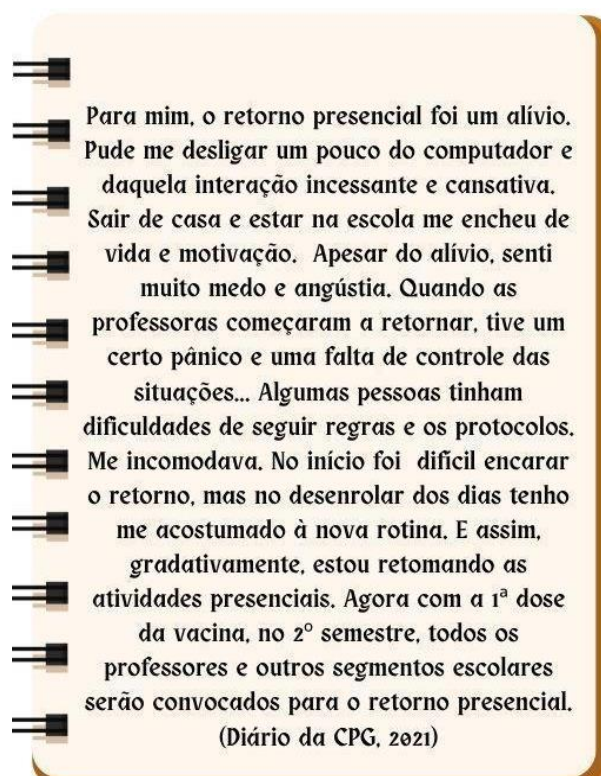


Figura 36 – Diário da CPG (2021).

Com o objetivo de garantir o menor número possível de interações com as bolhas, somente um professor atenderia cada agrupamento. Os agrupamentos foram crescendo, na medida em que houve diminuição do distanciamento autorizado pelas autoridades da saúde e maior adesão das famílias ao ensino presencial.

Juntamente com o retorno presencial foi implantado o PEALFA⁶⁷ (Plano Emergencial de Alfabetização). O plano foi idealizado pela SMED-BH com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças do 1º ao 3º ano no que se refere ao processo de alfabetização e letramento, numeramento e alfabetização matemática.

Eu, como CPG, seria a responsável por coordenar e orientar os professores quanto ao preenchimento das planilhas e no cumprimento dos prazos estabelecidos pela SMED-BH. Esse monitoramento se deu por meio de registro em planilha com habilidades e conhecimentos necessários para cada ano escolar do ciclo de alfabetização. O preenchimento deveria informar:

⁶⁷ Plano Emergencial de Alfabetização – Plano com foco no acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens de leitura, letramento e numeramento dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, criado pela Secretaria Municipal de Educação – SMED frente ao contexto pandêmico.

o que foi alcançado, o que está em processo, o que não foi alcançado, o que não foi avaliado e o que ainda não foi trabalhado. O documento trazia a relação de habilidades e conhecimentos para serem trabalhados e posteriormente avaliados em planilha.

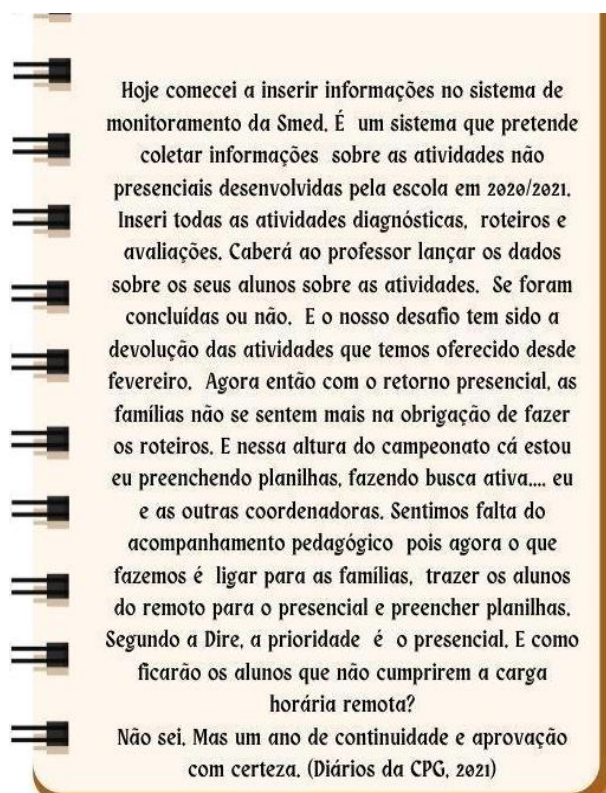


Figura 37 – Diário da CPG (2021).

Em 02/07/2021, foi publicada a Portaria SMED de n.º 121/2021⁶⁸, que convocava os professores municipais das turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da RME-BH para exercer suas atribuições em regime especial de trabalho, realizando suas atividades docentes de forma híbrida (ora presencialmente, ora em teletrabalho).

Posteriormente foi apresentada a proposta de monitoramento do desenvolvimento das aprendizagens para o segmento, denominado PPRE⁶⁹ (Plano Pedagógico Remoto Emergencial)

⁶⁸ Portaria 121/2021- Convoca os Professores Municipais das turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências.

⁶⁹ Plano pedagógico Remoto Emergencial- Dirigido aos estudantes do 4º ao 5º ano. Trata-se de uma ação da SMED-BH com o objetivo de favorecer o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes em tempos de pandemia.

para os(as) estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O PPRE tinha objetivos parecidos com o PEALFA. O diferencial é que buscava conhecer a situação da aprendizagem dos estudantes para buscar estratégias para a recuperação das aprendizagens por meio do monitoramento contínuo do desenvolvimento escolar dos estudantes de modo a viabilizar maior intencionalidade das ações pedagógicas.

Dessa forma, a partir do retorno presencial, gradativo, que foi sendo ampliado de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte, o número de estudantes atendidos presencialmente e o número de dias de atendimento foram sendo ampliados até os 5 (cinco) dias semanais.

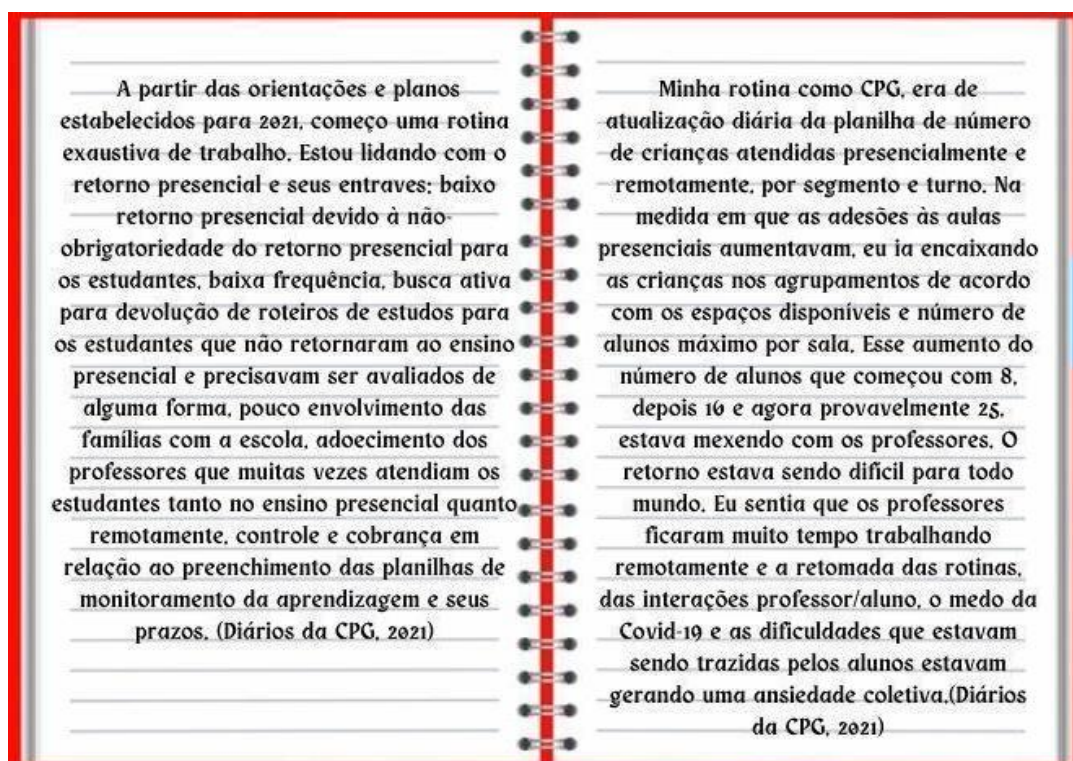


Figura 38 – Diário da CPG (2021).

Na medida em que as crianças retornavam para a escola, os agrupamentos foram aumentando e a capacidade das turmas chegando à capacidade máxima da turma. O que foi nítido, nesse período, era que embora os estudantes já pudessem frequentar as aulas presenciais,

faltavam muito, o que acarretou uma dificuldade de estabelecer rotinas pedagógicas e um diagnóstico mais assertivo dos estudantes por parte dos professores.

As famílias, ainda, não tinham a obrigatoriedade de enviar os seus filhos para a escola, o que dificultava o trabalho pedagógico do professor, as avaliações dos estudantes e o preenchimento do sistema de monitoramento da aprendizagem.

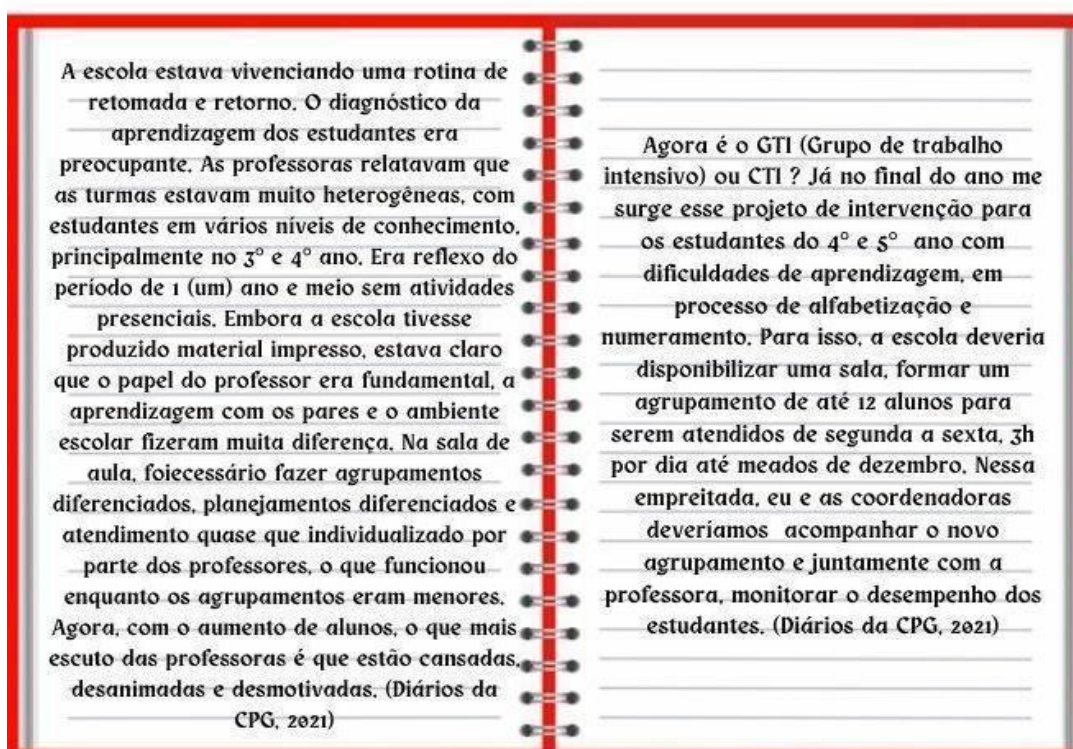


Figura 39 – Diário da CPG (2021).

O GTI foi uma tentativa de fazer um diagnóstico da situação escolar daqueles estudantes e um início de uma ação voltada para melhoria das aprendizagens. No entanto, na realidade da minha escola, houve afastamentos de estudantes e de professores por Covid-19, falta de dobras para assumir as turmas na ausência dos professores e esses fatores não possibilitaram avanços significativos na aprendizagem dos estudantes atendidos.

Os planos de melhoria das aprendizagens, sistema de monitoramento, planilhas em excesso e as mudanças repentinas exigiam uma reprogramação de toda organização e rotina da escola: entrada, saída, merenda, salas e materialidade.

Essas adaptações ao “novo normal”, após o isolamento, foram algumas das questões que enfrentei com o retorno presencial. As mudanças eram quase diárias, quanto ao número de

alunos, ampliação das turmas, tempos dos professores. Essa situação gerou um clima difícil de muitas reclamações e insatisfações e isso me afetava como CPG.

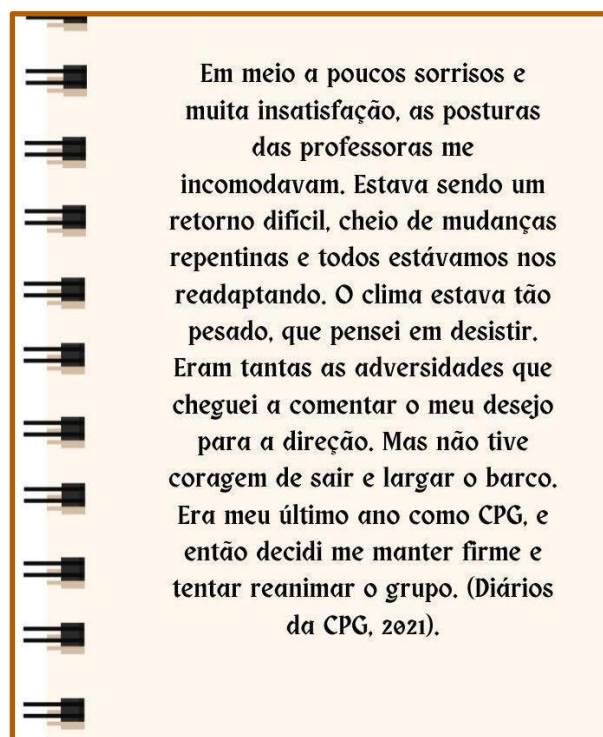


Figura 40 – Diário da CPG (2021).

Nesse momento da minha atuação como CPG, senti que a carga estava pesada demais. Tinha meu ofício na escola que me tomava boa parte do meu dia, além disso as disciplinas do Mestrado e, ainda, precisava finalizar o texto para a qualificação. Minha rotina era alucinante: reuniões diárias com duração de mais de 4 (quatro) horas, acompanhamento e monitoramento do preenchimento das planilhas pelos professores, planilhas diárias da Dire e SMED-BH que deveriam ser preenchidas. Enfim, cobrança de todos os lados.

O meu cotidiano de trabalho estava enfadonho. Como a minha natureza é muito dinâmica, confesso que preencher planilhas o tempo todo estava me desmotivando e o lugar de CPG para mim havia perdido o encanto. Sentia que não estava fazendo o meu papel de CPG.

Estava tão chateada e sufocada pela situação, que comentei em uma formação que naquele momento da minha vivência como CPG, estava instituída a “pedagogia das planilhas”. Assim, considerava-me uma coordenadora burocrática, preenchendo planilhas que muitas vezes pediam as mesmas informações em diferentes formatos, além de formulários que

tomavam todo o meu tempo na escola e fora dela. As urgências das portarias, normatizações e planilhas tornaram a função de CPG “penosa”, “cansativa” e por vezes, insuportável.

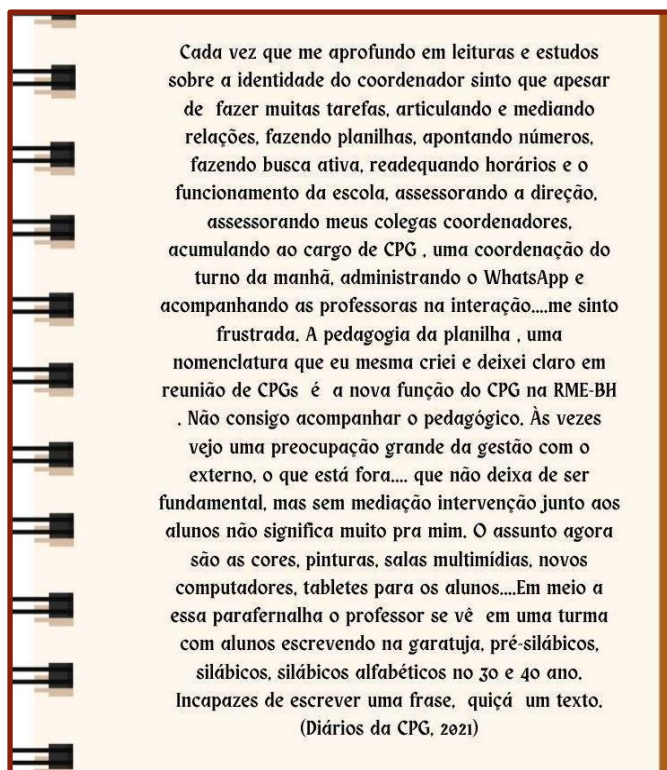


Figura 41 – Diário da CPG (2021).

O preenchimento de planilhas tornou-se a principal função do CPG em 2021. Diversas planilhas que pediam informações repetidas de diferentes formas. Ao mesmo tempo havia uma necessidade de reformar, pintar, adequar os espaços da escola para receber os alunos... Muitas vezes, o pedagógico não foi a prioridade, pois eu como CPG não tinha tempo para atender às turmas, sequer os professores e suas demandas.

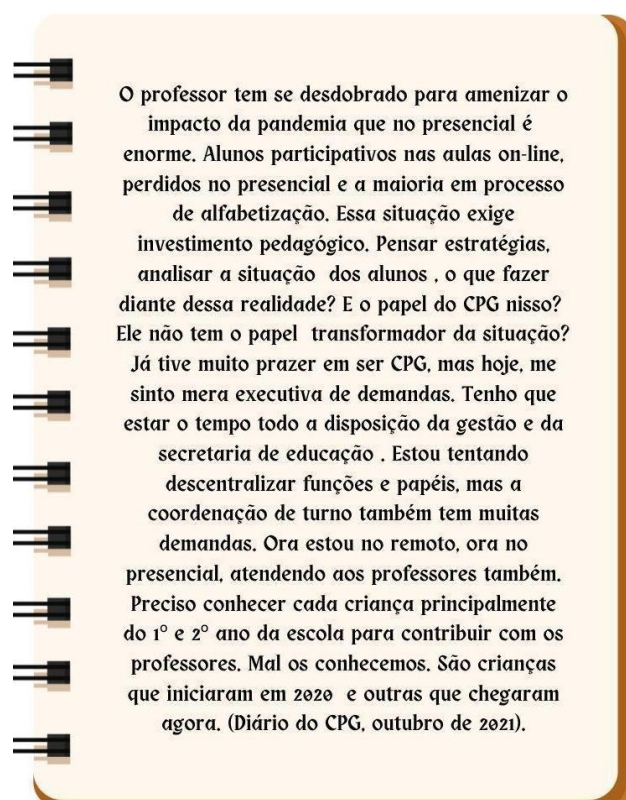


Figura 42 – Diário da CPG (Outubro/2021).

Junto à direção da escola, agimos, em muitos momentos como “amortecedores” das portarias, normas e orientações da SMED-BH, tanto no repasse quanto no estudo das propostas, da discussão com o coletivo e da incorporação das propostas na rotina de trabalho. Havia um descontentamento generalizado devido às muitas orientações, mudanças e transformações, idas e vindas de normatizações, falta de clareza das propostas da SMED-BH.

O clima na gestão escolar era de ansiedade, sustos e surpresas contínuas. Notícias sobre a organização e as mudanças da escola eram divulgadas pela mídia, antes mesmo de serem publicadas ou serem de conhecimento da direção da escola, coordenação e dos professores. A comunidade escolar cobrava ações da escola, sem ela ter tido sequer conhecimento sobre as demandas.

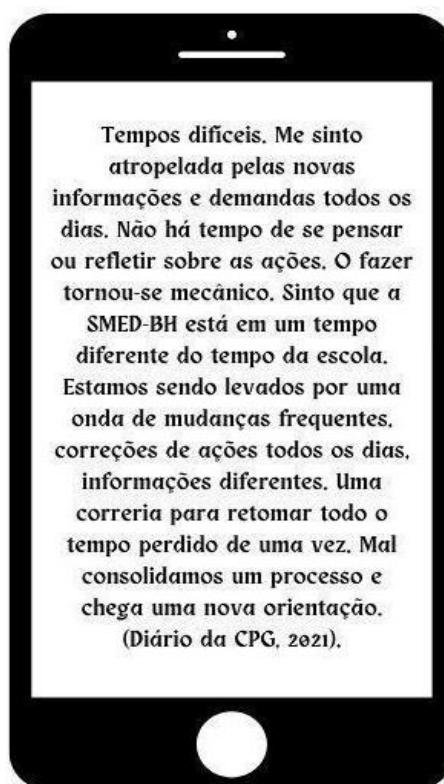


Figura 43 – Diário da CPG (2021).

Esse desencontro de informações afetou, também, as relações com a gestão escolar. O clima escolar estava tenso. Todos trabalhando muito e sob pressão. O meu trabalho como CPG sempre foi de parceria com a direção e com a coordenação, mas nem sempre havia uma sintonia de pensamentos, atitudes e concepções.

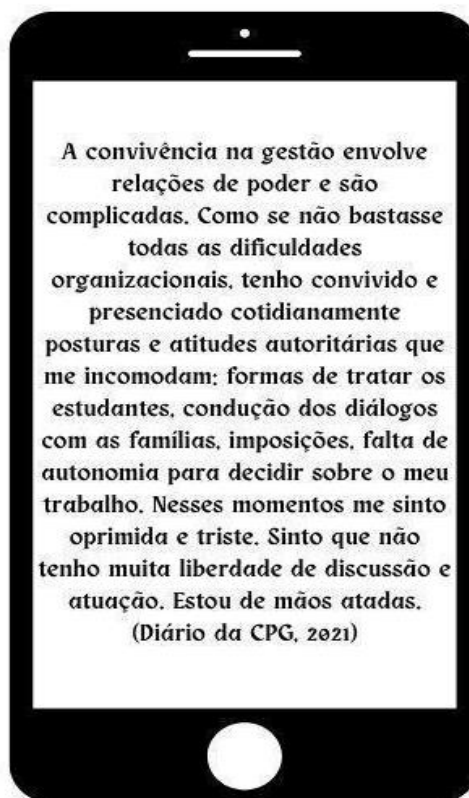


Figura 44 – Diário da CPG (2021).

Diante do relato, compreendo que a convivência escolar nem sempre é harmoniosa e o embate acontece. Muitas vezes, se dá devido à falta de diálogo e à própria rotina diária. Na gestão escolar, ser CPG representa um lugar de destaque, liderança e referência, e lidar com diferentes coletivos, por vezes, gera conflitos e atritos. Posso dizer que as situações de conflito foram poucas, mas aconteceram.

A minha experiência vivida e a constituição da minha identidade como CPG, no contexto do ano de 2021, está profundamente relacionada com as minhas narrativas do período. As minhas emoções e sentimentos expressos revelam a minha experiência no cotidiano da escola e como reconstruo o meu fazer pedagógico por meio da análise e reinterpretação das minhas ações por meio das minhas narrativas produzidas.

Quando remeto-me à identidade e sua constituição tenho como referência Dubar (2005). Segundo o autor, o estabelecimento de uma identidade profissional docente resulta dos processos de socialização e de interação entre a expectativa social para o exercício daquela função e a representação que o indivíduo tem da sua atividade profissional.

Como CPG, senti-me pressionada a atender as expectativas da legislação e da SMED-BH, muitas vezes, sem concordar, e com uma série de questionamentos devido ao ritmo acelerado e ao excesso de demandas a serem respondidas, quase que automaticamente.

Dessa forma, a minha identidade tem se constituído por meio das interações, em determinado tempo e local, da relação entre as minhas expectativas individuais e coletivas e do que o sistema educacional e a rede municipal esperam da minha função profissional.

No meu processo de constituição identitária como CPG, necessito repensar e refletir constantemente sobre minha prática e submeto-me à minha própria crítica. Nesse sentido, minha ação na escola tem um caráter político na medida em que ao narrar minha experiência revelo as minhas condições de trabalho e posiciono-me diante das situações vivenciadas pelo CPG, no exercício de sua função nos anos de 2020 e 2021.

Dessa maneira, ao eleger o diário para narrar a minha trajetória pessoal e profissional, tenho feito uma reflexão de mim mesma e da minha atuação profissional em tempo real. Estou lidando com minhas fragilidades, expectativas e decepções mediante as situações vivenciadas como CPG na escola.

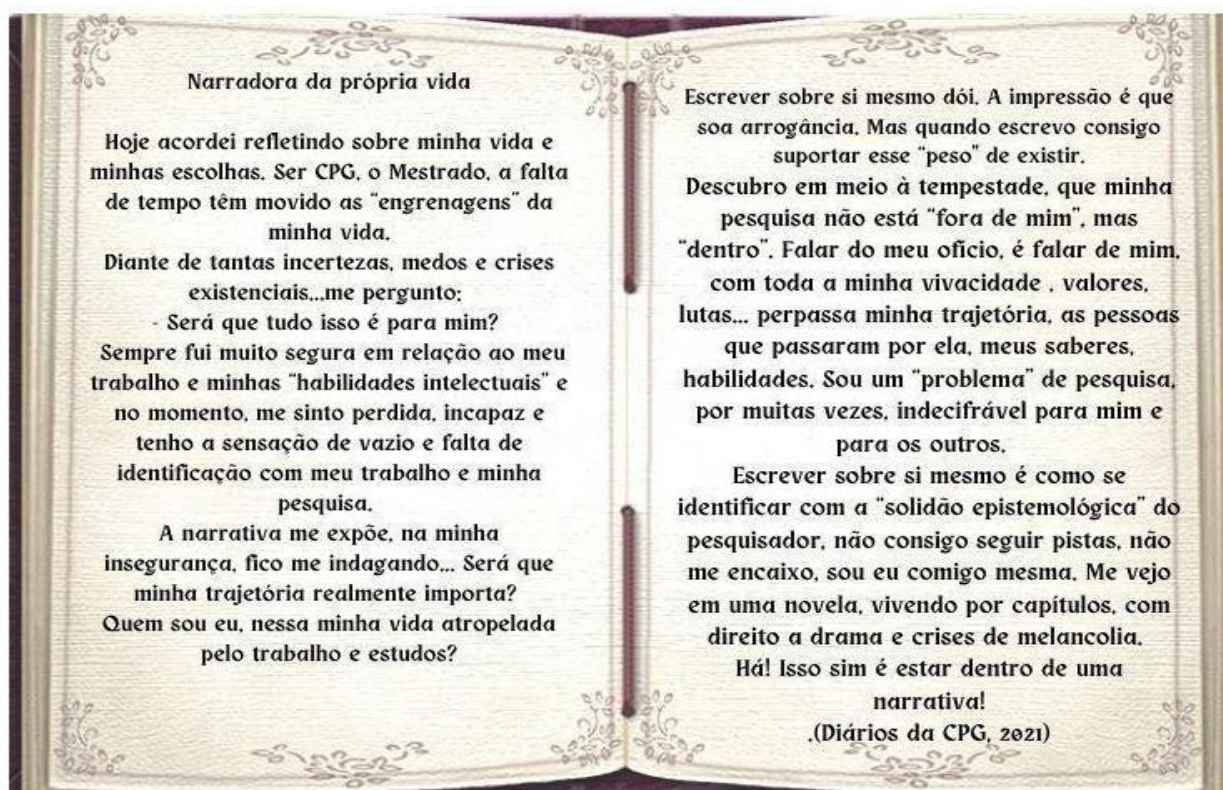


Figura 45 – Diário da CPG (2021).

6 MEU PROCESSO IDENTITÁRIO: PALAVRAS FINAIS

Ao narrar minha experiência por meio da escrita de diários como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG), consigo analisar e refletir sobre meu fazer pedagógico e sobre o meu processo de constituição identitária durante os anos de 2020 e 2021.

Pesquisar sobre a minha própria prática e experiência vivida possibilitou que eu me expressasse por meio dos meus diários como pessoa e profissional, atuando na função de Coordenadora Pedagógica Geral.

Ao dialogar com os meus textos me reconheço no exercício do meu fazer pedagógico cotidiano conforme a imprevisibilidade das situações e desafios que emergiram atuando como CPG na escola, principalmente no período de pandemia.

Por meio da minha escrita em forma de diários busco construir um diálogo comigo mesma, como indivíduo que vive a sua própria experiência, não de forma isolada, mas entrelaçada às relações e interações que estabeleço com os indivíduos-outros que fazem parte da minha rede de vivências e do coletivo escolar.

Desta maneira, contar e refletir sobre a minha história e o meu percurso formativo como pessoa, pesquisadora e profissional exigiu um olhar atento, reflexivo e sensível sobre as minhas ações cotidianas, minhas relações e aprendizagens construídas durante o processo de pesquisa.

A pandemia de Covid-19 impactou nas formas de organização da escola e nas suas rotinas. A situação de isolamento e distanciamento social ao qual fomos submetidos revelou desigualdades sociais de acesso, fragilidades profissionais e necessidade de novos conhecimentos para o enfrentamento das novas demandas e habilidades pedagógicas.

Durante o período de trabalho remoto, como CPG, passei por um processo de reinvenção do meu fazer pedagógico e pela necessidade de apropriação de novos saberes, necessários para conduzir a equipe pedagógica e os vínculos entre a escola e a família.

Ao refletir sobre a minha própria prática e os desafios enfrentados no percurso como CPG consigo perceber e valorar o meu papel na escola, enquanto articuladora do trabalho pedagógico e na organização e construção de novas rotinas de funcionamento escolar em tempos de pandemia.

Ao analisar os meus novos papéis na dinâmica escolar, em período de pandemia, minha identidade é reconfigurada: sofre mutações, ganha novas atribuições. A partir da necessidade

de mudança, uma nova profissional se constitui com novas funções de acordo com a demanda do contexto e das legislações vigentes no período.

Essa redescoberta profissional promove uma transformação no que diz respeito ao fazer pedagógico. Dialogando com Freire (1996) sobre o papel do docente em tempos difíceis, como o que vivemos na pandemia, acredito que como CPG, fui protagonista das minhas ações e busquei por meio da reflexão sobre a minha própria prática, caminhos para desenvolver um trabalho coletivo e democrático. Além disso, consegui atender às demandas que me foram dadas pela legislação.

Ao reler os meus diários, enxergo-me como pessoa e profissional, vivendo os medos e as angústias do período e, ao mesmo tempo, buscando acertar e ressignificar as minhas ações cotidianas profissionais em prol de garantir o funcionamento da escola, a continuidade do trabalho pedagógico, a aprendizagem dos estudantes e a manutenção dos vínculos dentro da própria equipe pedagógica, funcionários, estudantes e comunidade escolar.

Dessa forma, analisar e refletir sobre a minha história pessoal e profissional revelam a complexidade do meu processo de constituição identitária por meio da subjetividade presente nos relatos dos diários e manifestada nas minhas relações interpessoais e nas minhas tomadas de decisões profissionais no período.

Ao reler os meus diários, compreendo que a minha constituição identitária como CPG é dinâmica, está em constante processo de apropriação de novos saberes, marcada pela historicidade, contexto vivido, políticas educacionais vigentes, relações interpessoais, novos conhecimentos e experiências adquiridas. Tais conhecimentos e experiências são atravessados pela minha subjetividade, percurso formativo e trajetória profissional.

Partindo dessa premissa, a identidade se revela como uma invenção, um esforço, uma construção que está sujeita às mudanças, aos efeitos do tempo e da história e às necessidades do contexto vivido. Concluo que durante o período em que exerci a função de CPG, assumi diferentes papéis, me adequando e me refazendo continuamente.

Dessa maneira, ao analisar os meus diários percebo que a constituição da minha identidade profissional como CPG não está dada e sim inacabada, em permanente constituição, transformação, permeada por contradições e adaptações, marcada pelo tempo e contexto vivido. A reflexão sobre o meu processo identitário representou uma tentativa de compreensão do meu lugar como CPG na escola.

Sendo assim, ao retomar o objetivo desta dissertação, concluo que a minha constituição identitária como Coordenadora Pedagógica Geral está em permanente processo de constituição e no período pesquisado se deu na medida em que me permiti experienciar, viver, reinventar, redescobrir, questionar, criticar, interpretar e reinterpretar a mim mesma como profissional e pessoa, em um processo de autoconhecimento e de reconhecimento do meu papel profissional e da importância do meu fazer pedagógico dentro da escola.

Portanto, acredito que a minha experiência particular é relevante e representativa de um coletivo de rede, pois retrata e contribui para uma reflexão sobre a história da função de CPG na Rede Municipal de Educação

Por meio da minha história contada nessa pesquisa, em forma de diários, espero contribuir para uma reflexão sobre o trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico Geral, na rede municipal de educação de Belo Horizonte, por meio de um olhar mais humano e sensível para esse profissional que tem um papel fundamental na articulação do trabalho pedagógico na escola, com suas múltiplas funções, fazeres, responsabilidades, dificuldades e desafios no exercício da função.

7 RECURSO EDUCATIVO

Ao refletir sobre o recurso educativo para a pesquisa, levei em consideração o contexto de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 e a ausência de interações presenciais. Neste contexto, as redes sociais se tornaram uma alternativa viável para divulgar a pesquisa.

Em 2020, a pandemia transformou a vida das pessoas, contribuindo para a aquisição de novos hábitos, impulsionados pelas mudanças na rotina profissional e familiar. Diante do contexto imposto, decidi utilizar a tecnologia, o alcance e a flexibilidade da internet para criar um recurso educativo utilizando o Facebook como ferramenta de promoção e divulgação da minha pesquisa.

O Facebook é uma rede social que se expandiu pelo mundo e possui milhões de usuários e seguidores. Foi criada em 2004, pelo norte-americano Mark Zuckerberg junto aos seus colegas da Universidade de Harvard. Diante da popularidade e com foco nas potencialidades do Facebook, criei uma página denominada CPG, dirigida aos coordenadores pedagógicos. Através da página e dos seus recursos, compartilho os conteúdos relacionados ao fazer

pedagógico do coordenador na escola e busco uma reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas e desafios educacionais em tempos de pandemia.

Dessa maneira, o objetivo da minha página é compartilhar, debater e alcançar as pessoas e grupos de indivíduos interessados em conhecer e aprender mais sobre a rotina e o fazer do Coordenador Pedagógico. Para tanto, as publicações da página buscam elencar temáticas de interesse dos coordenadores pedagógicos e demais docentes, compartilhando práticas pedagógicas relacionadas à gestão escolar, planejamento, projetos de escola, conselhos de classe e outros assuntos que fazem parte da rotina de trabalho do coordenador na escola.

Na página, criei um grupo específico para a divulgação da minha pesquisa denominado “Diários de uma Coordenadora Pedagógica”. O grupo tem o intuito de divulgar a dissertação e ser um espaço interativo, de troca de informações e de compartilhamento de saberes.

Além disso, a página criada denominada CPG está inserida na página do grupo Lapensi/UFMG –Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si da Universidade Federal de Minas Gerais, do qual a pesquisadora faz parte.

Acredito que a minha experiência sobre o uso das redes sociais como ferramenta pedagógica e dialógica pode ampliar os horizontes da docência e fazer com que o coordenador pedagógico descubra novas possibilidades de aprender, seguindo as páginas, os grupos, os conteúdos, os links e postagens.

Como divulgação do recurso será confeccionado um folder informativo sobre a proposta apresentada do uso do Facebook como ferramenta de formação, informação, interação e trocas pedagógicas entre os coordenadores pedagógicos.

A seguir apresento um folder informativo, links de acesso e algumas imagens referentes ao “Facebook como Recurso educacional na formação dos Coordenadores Pedagógicos Gerais.”



Grupo “Diário de um coordenadora pedagógica” criado dentro da Página do Facebook CPG e link para a página do grupo LAPENSI/UFMG





Facebook como recurso educacional na formação dos Coordenadores Pedagógicos Gerais



O Facebook é uma rede social virtual que estimula os usuários a postarem e compartilharem conteúdos, graças às inúmeras ferramentas de mídia e compartilhamento à disposição. No contexto da pandemia representou uma importante ferramenta de formação e compartilhamento de saberes ao promover uma rede de comunicação e trocas entre os coordenadores pedagógicos gerais.

Como funciona o Facebook?

O Facebook é uma rede social que permite conversar com seguidores e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias. A ferramenta foi criada em 2004 pelo americano Mark Zuckerberg e seus colegas da Universidade de Harvard. Para acessar a página do Facebook, você precisa estar cadastrado na rede social. Ao entrar no Facebook, é aberta uma página para um cadastro inicial e gratuito. Depois que sua conta for criada, a rede social sugere que você localize seus amigos. Para que as pessoas encontradas façam parte do seu grupo de amigos, você deve pedir uma autorização para adicioná-las, assim como as pessoas devem pedir uma confirmação sua para entrar na sua rede. O Facebook possibilita que você envie um convite por email para as pessoas da sua lista que têm perfis na rede.

Como funciona o "feed de notícias" e o que é "murad"?

No centro da sua página inicial no Facebook, aparece o "feed de notícias". Você pode comentar cada item ou clicar no botão "Curtir" para demonstrar que gostou daquele conteúdo. Quanto mais um conteúdo for curtido ou comentado, mais aparece para as pessoas da sua rede. Para sugerir aos seus contatos uma página interessante, use a caixa "compartilhar" da sua página inicial na rede, escolha o tipo de conteúdo (Status, foto, link ou vídeo) e copie o link.

Quem é o CPG?

O Coordenador Pedagógico Geral (CPG) é uma função pública comissionada, pertencente ao quadro da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). Ele é o responsável pela articulação dos programas e projetos pedagógicos, coordenação das ações de formação continuada dos professores, a gestão pedagógica dos processos de ensino com vistas à promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes nas escolas, além de outras atribuições.

Uma página para os coordenadores pedagógicos gerais

Link: <https://www.facebook.com/cynthiamelocpg/>



A Página "CPG" foi pensada, criada e dirigida aos coordenadores pedagógicos gerais, que como eu, estavam vivenciando um período de readaptação e reinvenção do seu fazer pedagógico no período de pandemia (2020/2021). Através da página e dos seus recursos, busquei compartilhar conteúdos relacionados aos fazeres e atribuições do coordenador pedagógico geral, por meio de

links, vídeos, sugestões e informações que contribuíssem para o enfrentamento das dificuldades e desafios do ensino remoto.

"Diários de uma coordenadora pedagógica"

Por meio do grupo "Diários de uma coordenadora pedagógica", criado dentro da página CPG, busquei também divulgar a minha pesquisa intitulada "Diários da pesquisadora: reflexões sobre o meu processo de constituição identitária profissional como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG). A pesquisa objetiva compreender o meu processo de constituição identitária profissional como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG). Os meus diários, como dispositivo de pesquisa, foram produzidos no exercício do meu fazer pedagógico, durante os anos de 2020/2021, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH1). A abordagem teórico-metodológica está baseada na pesquisa (auto)biográfica, enfatizando a investigação-formação. No grupo apresento o meu percurso de escrita e o diário como dispositivo de pesquisa. Ao escrever a minha pesquisa em forma de diários, busco dialogar com autores que tomam como base os princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa autobiográfica, da produção de diários como dispositivo de pesquisa e dos estudos sobre identidade profissional, destacando-se Benjamin (1987), Ricoeur (2014), Clamidine e Connolly (1999, 2001), Delorsy-Mombberger (2011, 2

012), Mills (1982), Zabalza (2004) e Dubar (2005).

O Facebook como ferramenta de pesquisa, informação, interação e compartilhamento de conteúdos

Por meio das páginas e grupos do Facebook e seus recursos é possível compartilhar conteúdos relacionados ao fazer pedagógico do coordenador pedagógico geral, interagir com os seguidores e interessados nos temas publicados, fazer vídeos e reuniões on-line instantâneas. Desta maneira, o objetivo da minha página tem sido **compartilhar conhecimentos, e experiências, divulgar a minha pesquisa e alcançar pessoas e grupos de indivíduos interessados em conhecer e aprender mais sobre a rotina e o fazer do Coordenador Pedagógico Geral.**

Para tanto, as publicações da página buscam elencar temáticas de interesse dos coordenadores pedagógicos, compartilhando práticas pedagógicas relacionadas à gestão escolar, planejamento, projetos de escola, conselhos de classe, reuniões de pais e outros assuntos que fazem parte da rotina de trabalho do coordenador na escola.

Outras possibilidades

O uso das redes sociais como ferramenta pedagógica e dialógica pode ampliar os

horizontes da docência e fazer com que o coordenador pedagógico geral descubra novas possibilidades de aprender, segundo as páginas, os grupos, os conteúdos, os links e postagens. Há possibilidade de criar grupos dentro da página do CPG específicos para divulgar pesquisa de Mestrado, como o grupo "Diários de uma Coordenadora Pedagógica", que tem como objetivo divulgar a dissertação produzida pela pesquisadora e ser um espaço interativo, de troca de informações e de compartilhamento de saberes e ainda divulgar das ações do grupo de estudos e pesquisas Lapsu/UFMG – Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si da Universidade Federal de Minas Gerais, da qual a pesquisadora faz parte.



Link: <https://www.facebook.com/groups/421815206602003>



Link: <https://m.facebook.com/lapsuufmg/>

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

RECURSO EDUCACIONAL

Facebook como recurso educacional na formação dos coordenadores pedagógicos gerais

Mestranda: Cynthia Maria Barbosa Melo Alves
Orientadoras: Cláudia Starling Bosco e Ana Maria Alves Saraiva

Título da Dissertação:
DIÁRIOS DA PESQUISADORA: reflexões sobre meu processo de constituição identitária profissional como coordenadora pedagógica geral

Belo Horizonte
2022

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Links de acesso:

<https://www.facebook.com/cynthiamelocpg/>

<https://www.facebook.com/groups/421815206602003>

<https://m.facebook.com/lapsuufmg/>

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: dez. 2020.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. O papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 142, set. 2011.
- ANJOS, Almerinda dos. *Relação entre a função de liderança do supervisor escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1º D. E. de Porto Alegre*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 138/2020*. Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino. Belo Horizonte: SMED, 2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1233128>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- BELO HORIZONTE. *Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020*. Revogado pelo Decreto nº 17.763, de 8 de novembro de 2021. Dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/decreto/17361/2020>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BELO HORIZONTE. *Lei Municipal nº 11.132 de 18 de setembro de 2018*. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, [...] e dá outras providências. Belo

Horizonte: Câmara Municipal, 2018. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/lei/11132/2018>. Acesso em: 19 set. 2020.

BELO HORIZONTE. *Projeto de Lei 442/2017*. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – Umeis transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis –, [...] e dá outras providências. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 2017. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/442/2017>. Acesso em: 19 set. 2020.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 17005, de 31 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, ano 24, n. 5646, 1 nov. 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Documento orientador: Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral: processos de interação e gestão pedagógica*. Belo Horizonte, SMED, 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte: SMED, 1994.

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

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: SMED, 2021. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/percursos_curriculares_26novembro_versaopreliminar_para_escolas.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 012/2021*. Estabelece parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e dá outras providências. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/2941>. Belo Horizonte: SMED, 2021. Acesso em: 12 set. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 072/2021*. Dispõe sobre a convocação dos Professores para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o exercício de suas atribuições em regime especial de trabalho presencial e dá outras providências. Belo Horizonte: SMED, 2021. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/3002>. Acesso em: 12 set. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 102/2020*. Dispõe sobre interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – COVID-19. Belo Horizonte: SMED, 2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1226968>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 110/2020*. Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG nº 014/2020. Belo Horizonte: SMED, 2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 116/2021*. Convoca os Professores Municipais das turmas de 1º ao 3º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências. Belo Horizonte: SMED, 2021. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/3086>. Acesso em: 12 set. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 121/2021*. Convoca os Professores Municipais das turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências. Belo Horizonte: SMED, 2021. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/3097>. Acesso em: 12 set. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 182/2016*. 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. Belo Horizonte: SMED, 2016. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/1805>. Acesso em: 19 set. 2020.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SMED nº 203/2020*. Institui as Comissões Escolares de Retorno às Atividades Letivas no âmbito da Rede Municipal de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte: SMED, 2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1236187>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. Tradução M. Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1993.

BENJAMIN, Walter. O narrador-considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia, técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. *Documenta*, Brasília, n. 100, 1969.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da CF, e dá nova redação ao art. 60 do ADCT. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Documenta*, Brasília, 1971.

BRASIL. *Lei no 5540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Documenta*, Brasília, n. 94, nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRUNO, E. B. G. O Trabalho coletivo como espaço de formação. *In*: GUIMARÃES, A. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2003.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNEP, 1999.

CARDOSO, O. O. Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, p. 1123-1144, 2006.

CIAMPA, Antônio da Costa. *A estória do Severino e a história de Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CODO, Wanderley. *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Renata C. Os diários narrativos dos professores de língua inglesa em início de carreira: um estudo das potencialidades e limites. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, v. 16, n. 32, p. 214-226, jul./dez. 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/>. Acesso em jan. 2020.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, 351-367, 2012.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. M. Identidade 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. CD-ROM.

GASPAR, Mônica; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE PESQUISAS AUTOBIOGRÁFICAS, 5., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Biograph, 2012.

GATTI, Bernadete Argelina. Os professores e suas identidades: O desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HESS, R. Momento do diário e diário de momentos. In: SOUZA, E. C., BARRETO, M. H. M. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Editora do Porto, 1995.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Experiência e Sentido).

LIBÂNEO, José Carlos. *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução Cristina Antunes. *Revista Brasileira de Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: jan. 2020.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (org.). Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016.

PORLÁN, R.; MARTÍN, José. (org.). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada, 1997.

RICOEUR, Paul. *O si mesmo como o outro*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia do Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SOUSA, M. G. da Silva; CABRAL, C. L de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, [s. l.], v. 33, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>. Acesso em: jan. 2020.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Valeska V. S. Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 3, n. 9, p. 966-982, set./dez. 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

WEBER, S. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. São Paulo: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretor(a) da Escola _____, localizada em Belo Horizonte, autorizo o desenvolvimento, no âmbito da instituição, do projeto intitulado *“Diários do meu fazer pedagógico: processo de construção da identidade profissional de uma Coordenadora Pedagógica Geral (CPG) da RME-BH”*, a ser desenvolvido pela mestranda do Promestre (UFMG) Cynthia Maria Barbosa Melo Alves, sob a orientação das Prof.^a Dr.^a. Cláudia Starling e Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Saraiva.

Belo Horizonte, ____/____/2021

Diretor da escola

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Coordenadora Pedagógica,

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “Diários do meu fazer pedagógico: processo de constituição da identidade profissional do Coordenador Pedagógico Geral da RME-BH” desenvolvida pela mestranda Cynthia Maria Barbosa Melo Alves e orientada pela professora Cláudia Starling Bosco. A pesquisa objetiva compreender os processos de constituição da identidade de um coordenador pedagógico geral por meio do registro dos seus fazeres pedagógicos em forma de diário.

O diário será o dispositivo de pesquisa utilizado para a coleta de dados. A proposta é você escrever seu diário, de forma, no local e no tempo que desejar, sobre os seus fazeres pedagógicos como coordenadora.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para fomentar estudos e reflexões no campo da Didática sobre a importância do papel do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar como formador, articulador e construtor de saberes.

Toda pesquisa oferece risco ao participante. Neste caso, ao produzir os diários, você poderá sentir: cansaço, sensação de desconforto ao rememorar alguma situação vivida que foi conflituosa. Para amenizar os riscos, a escrita do diário poderá ser interrompida e retomada em um momento que você considerar mais adequado.

Suas narrativas sobre os seus fazeres pedagógicos escritas nos diários serão utilizadas na dissertação, em congressos, em artigos e em cursos de formação de professores. Informamos que você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Manteremos o sigilo e a sua não identificação nos dados publicados.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelas pesquisadoras e uma ficará com você.

Os dados coletados utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional

de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Rubrica pesquisadores _____ Rubrica participante _____

Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras

Cynthia Maria Barbosa Melo Alves – cynthiambm@hotmail.com

Cláudia Starling Bosco – claudiastarling@hotmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Tel: 34094592. Campus Pampulha. BH, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Li as informações que constam neste termo e concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura da Participante _____

Belo Horizonte, ____/____/_____

ANEXO A - PORTARIAS E DECRETOS

PORTARIA SMED Nº 121/2021

Convoca os Professores Municipais das turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências. A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto no Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, no Decreto nº 17.593/2020, de 19 de abril de 2021, na Portaria SMPOG nº 028/2021, na Portaria SMED nº 110/2020 e na Portaria SMED nº 012/2021, RESOLVE: Art. 1º – A partir de 5 de julho de 2021, os Professores Municipais que atuam ou que venham a atuar nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação ficam convocados a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho, devendo realizar as atividades docentes presencialmente e/ou em teletrabalho, durante a vigência das medidas de restrição, controle público e prevenção à Covid-19, observados os protocolos sanitários definidos pelas autoridades de saúde do Município.

§ 1º - Deverão exercer suas atividades em regime de teletrabalho, até que seus respectivos esquemas vacinais contra a Covid-19 estejam concluídos, os Professores Municipais mencionados no caput: I – gestantes; II – com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos; III – comprovadamente imunossuprimidos; IV – que apresentam doenças crônicas devidamente comprovadas; V – em situação de readaptação funcional que se enquadrem nos critérios dispostos nos incisos anteriores.

§ 2º – Os Professores Municipais imunossuprimidos e os que apresentam doenças crônicas mencionados no § 1º deverão comprovar as comorbidades por meio de relatório médico circunstanciado, que deverá ser submetido à apreciação da Perícia Médica para os fins de esclarecimento da classificação da doença como condição de risco. § 3º – Observada a necessidade do serviço pedagógico, em conformidade com o disposto no art. 7º da Portaria SMPOG nº 028/2021, os Professores Municipais mencionados no § 1º poderão ser convocados a exercer suas atividades presencialmente quatorze dias após ter sido ministrada a segunda dose da vacina contra COVID-19, respeitadas todas as medidas de higienização e proteção recomendadas pelos órgãos oficiais.

§ 4º – Os Professores Municipais em situação de readaptação funcional que não se enquadrem nos critérios dispostos nos incisos de I a IV do § 1º poderão atuar, respeitadas as restrições de seus respectivos laudos médicos, na regência de classe, na realização de atividades de assessoramento pedagógico previstas no art. 1º do Decreto nº 15.552, de 6 de maio de 2014, em teletrabalho, ou presencialmente para o atendimento a pequenos grupos de estudantes, sob orientação da Direção Escolar e Coordenação Pedagógica Geral.

Art. 2º – Para os fins do regime especial de trabalho mencionado no art. 1º desta Portaria, o Professor Municipal que atua ou que venha a atuar nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental cumprirá a jornada de trabalho semanal de 15 (quinze) horas de atividades de regência de classe presencial e/ou em teletrabalho, em cada vínculo funcional que possuir. Parágrafo único – A parcela restante da jornada de trabalho legalmente estabelecida para o Professor Municipal mencionado no caput, destinada ao planejamento docente, à avaliação da aprendizagem e à formação, será automaticamente considerada como atividade extraclasse indenizada, ficando dispensado do registro em relatório semanal de atividades previsto no art. 5º da Portaria SMED nº 110/2020.

Art. 3º – Os Professores Municipais que atuam como Coordenadores Pedagógicos de Ciclos, de Turnos e do Programa Escola Integrada (PEI) nas escolas municipais que possuem turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental deverão participar da escala de revezamento das equipes gestoras disposta no art. 4º da Portaria SMED nº 073/2021, alternando períodos presenciais e de teletrabalho, conforme a necessidade do serviço. Parágrafo único – Os servidores mencionados no caput deste artigo pertencentes aos grupos de risco à Covid-19 devem exercer suas atividades, preferencialmente, em teletrabalho, até quatorze dias após ter concluído o esquema vacinal contra o coronavírus.

Art. 4º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. Belo Horizonte, 30 de junho de 2021
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben Secretária Municipal de Educaç

DECRETO Nº 17.361, DE 22 DE MAIO DE 2020

REVOGADO PELO DECRETO Nº 17.763, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2021 (ART. 9º, V)

Dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus.

O Prefeito de Belo Horizonte, no exercício da atribuição que lhe confere o inciso VII do art. 108 da Lei Orgânica e considerando as análises sistemáticas dos indicadores epidemiológicos e de capacidade assistencial realizadas pelo Comitê de Enfrentamento à Epidemia da Covid-19, instituído pelo art. 2º do Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, e as propostas do Grupo de Trabalho de Reabertura Gradual instituído pelo Decreto nº 17.348, de 27 de abril de 2020, decreta:

Art. 1º – Este decreto dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus, com o objetivo de restabelecer a atividade econômica do Município, fundamentada em parâmetros que assegurem a promoção da saúde pública.

Art. 2º – A reabertura será baseada em diretrizes gerais estabelecidas pelo Comitê de Enfrentamento à Epidemia da Covid-19, em articulação com o Grupo de Trabalho de Reabertura Gradual, com fundamento em indicadores epidemiológicos e de capacidade assistencial.

Parágrafo único – Para elaboração das diretrizes gerais, o Comitê de Enfrentamento à Epidemia da Covid-19 e o Grupo de Trabalho de Reabertura Gradual adotarão os seguintes processos de trabalho:

- I – monitoramento permanente, com o objetivo de viabilizar a reabertura gradual e periódica das atividades econômicas;
- II – avaliação das atividades, considerando o risco sanitário e o potencial de aglomeração e permanência prolongada de pessoas;
- III – divulgação semanal do Boletim de Monitoramento, contendo os indicadores epidemiológicos e de capacidade assistencial;
- IV - revisão, quando necessário, dos procedimentos e protocolos de vigilância sanitária, como medida de prevenção e reação ao possível avanço da pandemia de Covid-19.

Art. 3º – A reabertura será implementada de forma gradual, por meio da setorização das atividades comerciais e de serviços em fases distintas, de acordo com o risco sanitário e o potencial de aglomeração e permanência de pessoas.

§ 1º – A avaliação sobre a necessidade de permanência ou progressão de fase deverá ocorrer, no máximo, a cada quinze dias.

§ 2º – A regressão de fase poderá ocorrer a qualquer tempo, quando houver alteração dos indicadores epidemiológicos ou risco de agravamento do quadro epidemiológico e assistencial.

Art. 4º – Com o objetivo de assegurar o equilíbrio e a segurança no transporte público coletivo durante o processo de reabertura, as atividades aptas a funcionar nas distintas fases deverão observar as faixas de horários de funcionamento e as condições dispostas nos Anexos I e II.

Parágrafo único – As atividades que não estavam suspensas, nos termos do Decreto nº 17.313, de 21 de março de 2020, do Decreto nº 17.328, de 8 de abril de 2020, e do Decreto nº 17.332, de 16 de abril de 2020, constituem a fase de controle e devem respeitar as faixas de horários dispostas no Anexo I.

Art. 5º – Portaria da Secretaria Municipal de Saúde deverá dispor sobre o protocolo de vigilância sanitária geral e, se necessário, específico para cada ramo de atividade, sem prejuízo do disposto nos decretos e nas demais normas de vigilância sanitária vigentes.

Art. 6º – Os estabelecimentos e as atividades que tiveram os respectivos Alvarás de Localização e Funcionamento – ALFs – e autorizações suspensos por força do Decreto nº 17.328, de 2020, uma vez incluídos na listagem específica do Anexo II, terão a suspensão de ALF cancelada e poderão retomar suas atividades, desde que, cumulativamente:

I – observem as medidas sanitárias vigentes, inclusive as dispostas na portaria da Secretaria Municipal de Saúde a que se refere o art. 5º;

II – adotem procedimentos aptos a impedir a aglomeração de pessoas no interior e na porta do estabelecimento.

§ 1º – Caso os estabelecimentos e as atividades sejam excluídos da listagem do Anexo II, mantém-se a suspensão de ALF prevista no Decreto nº 17.328, de 2020.

§ 2º – O descumprimento do disposto nos incisos I e II do caput sujeita o estabelecimento ao recolhimento e suspensão do ALF.

Art. 7º – Este decreto entra em vigor em 25 de maio de 2020.

Belo Horizonte, 22 de maio de 2020.

Alexandre Kalil
Prefeito de Belo Horizonte

Ano XXVI - Edição N.: 6191

Poder Executivo

AA-Secretaria Municipal de Educação

PORTARIA SMED Nº 012/2021

Estabelece parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e dá outras providências.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, em especial, as que lhe confere o disposto nos Decretos nº 17.298/2020 e nº 17.523/2021, e considerando:

- a avaliação satisfatória da implantação do Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino, instituído pela Portaria SMED Nº 138 e suas alterações;
- o avanço considerável das unidades escolares de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação na elaboração dos Mapas Socioeducacionais, que apontaram as melhores formas para que estudantes e suas famílias acessem as atividades não presenciais até que seja possível o retorno ao ensino presencial;

- a excepcionalidade do contexto educativo dos anos escolares de 2020 e 2021, caracterizado pela suspensão das atividades escolares presenciais, em face das definições estabelecidas em conformidade com protocolos sanitários de prevenção ao contágio da Covid-19;
- a necessidade de conceber novas e criativas estratégias de ensino e de organização do trabalho escolar que assegurem aos estudantes o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências básicas definidas pelas Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação e pelo Currículo Mineiro;
- o Documento Orientador do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) para o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH) frente à pandemia da Covid-19;
- o disposto no art. 2º, inciso II da Lei Federal nº 14.040/2020, que dispensa, em caráter excepcional, os estabelecimentos de ensino, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos sistemas de ensino, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar previsto para o ensino fundamental no art. 24, § 1º, inciso I da Lei Federal nº 9394/1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos;
- que, nos termos do § 2º, art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, a reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição.
- que, em caráter excepcional, nos termos do § 3º do art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, os estabelecimentos de ensino de educação básica, poderão, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, adotar um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, com o objetivo de integralizar, no ano subsequente, a carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6/2020, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino;
- que, nos termos do § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, para o cumprimento do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública provocada pela pandemia de Covid-19, a critério dos sistemas de ensino, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais;
- que, nos termos do § 1º do art. 4º da Resolução CNE/CP nº 02/2020, o reordenamento curricular do que restar do ano letivo de 2020 e o do ano letivo seguinte pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021 para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23, da Lei nº 9.394/1996, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular.
- que, nos termos do § 3º, art. 27 da Resolução CNE/CP nº 02/2020, em face da situação emergencial, cabe aos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares promover a redefinição de critérios de avaliação para promoção dos estudantes, no que tange a mudanças nos currículos e em carga horária, conforme normas e protocolos locais, sem comprometimento do alcance das metas constitucionais e legais quanto ao aproveitamento para a maioria dos estudantes, aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e à carga horária, na forma flexível permitida por lei e pelas peculiaridades locais;
- que os conteúdos curriculares da educação básica observarão as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento, conforme o disposto no inciso II, art. 27 da Lei Federal nº 9.394/1996;
- a recomendação contida no art. 27, caput e § 1º, da Resolução CNE/CEB nº 007/2010, de que cabe aos sistemas de ensino, às escolas e aos professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envia esforços para assegurar o progresso contínuo dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, buscando, para tanto, criar renovadas oportunidades para

evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida, observada a necessidade de adotar providências para que o combate à reprovação escolar não gere descompromisso com o ensino e a aprendizagem;

– que, em conformidade com o disposto no Parágrafo Único do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 002/2017, as instituições escolares e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias ao processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular;

– que, nos termos do art. 13 da Resolução CNE/CP nº 002/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, os currículos e propostas pedagógicas devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental, promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia,

RESOLVE:

Art. 1º – O cumprimento dos calendários escolares de 2020 e de 2021 pelas Escolas Municipais de ensino fundamental deverá ser efetivado por meio da oferta e da realização de atividades pedagógicas não presenciais (por meios digitais ou impressos) pelos estudantes, de forma concomitante ou não à realização de atividades presenciais, quando autorizadas pelas autoridades de saúde do Município.

§ 1º – Para a efetivação do disposto no caput, deverão ser observados os seguintes critérios:

I – nos termos do art. 2º, inciso II da Lei Federal nº 14.040/2020, as Escolas Municipais dispostas no caput ficam dispensadas da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar previsto para o ensino fundamental no art. 24 da Lei Federal nº 9.394/1996;

II – para o cumprimento da carga horária anual legalmente prevista de 800 horas para os calendários escolares de 2020 e de 2021 do ensino fundamental poderão ser computadas as cargas horárias referentes:

- a) aos tempos de efetivo trabalho escolar realizado presencialmente antes da suspensão das atividades escolares definida pela Portaria SMED nº 102/2020;
- b) às atividades escolares não presenciais indicadas aos estudantes, conforme regulamentação disposta nesta Portaria;
- c) às atividades presenciais de ensino, caso venham a ser ofertadas de forma simultânea ou não com atividades não presenciais, a partir de eventual autorização das autoridades sanitárias do Município, e conforme regulamentação da Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º – A partir da publicação desta Portaria, as atividades escolares regulares suspensas pelo art. 1º da Portaria SMED nº 102/2020 deverão ser retomadas, por meio da realização de atividades não presenciais a serem desenvolvidas pelas Escolas Municipais mencionadas no caput deste artigo.

§ 3º – Em conformidade com o disposto no § 3º, art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, para o cumprimento de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referenciados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo Mineiro e nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação, e consolidados pelo livro eletrônico “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação em Tempos de Pandemia”, as Escolas Municipais mencionadas no caput deverão organizar os processos de ensino em um continuum de dois anos escolares, performando uma trajetória ininterrupta de aprendizagens, de modo a integralizar a carga horária letiva legalmente prevista para os anos de 2020 e de 2021 até a data limite de 23 de dezembro de 2021.

§ 4º – O planejamento pedagógico referente às atividades não presenciais a serem ofertadas no mês de fevereiro do ano corrente deverá priorizar a realização de avaliações diagnósticas e de revisões de

capacidades/habilidades essenciais ao prosseguimento dos estudos no ensino fundamental, tendo como referência os objetivos de aprendizagem apresentados pela Secretaria Municipal de Educação no livro eletrônico “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação em Tempos de Pandemia”.

§ 5º – A carga horária diária destinada à realização das atividades escolares previstas nas alíneas “b” e “c” do inciso II deste artigo poderá totalizar até 6 horas diárias, perfazendo a carga horária semanal de, no máximo, 36 horas, observadas as regulamentações de organização do calendário escolar de 2021, a serem publicadas pela Secretaria Municipal de Educação;

§ 6º – Para os fins do disposto no § 5º deste artigo, será resguardado o direito de guarda dos dias em que, segundo os preceitos da religião do estudante, sejam vedadas atividades, nos termos do art. 7º-A da Lei Federal nº 9394/1996, no exercício da liberdade de consciência e de crença;

§ 7º – Para os fins do disposto inciso II, § 1º deste artigo, o estudante oriundo de outras redes de ensino que venha a se matricular nas Escolas Municipais de ensino fundamental para o ano escolar de 2021 deverá engajar-se na realização das atividades componentes do Portfólio Escolar Anual previsto no art. 3º desta Portaria, podendo ser aproveitada a carga horária referente ao ano escolar de 2020 efetivamente cumprida na instituição de origem.

§ 8º – Para os fins do cumprimento dos calendários escolares de 2020 e 2021, a Escola Municipal Polo de Educação Integrada deverá observar, excepcionalmente, a carga horária mínima anual de 800 horas.

Art. 2º – A oferta e o acesso às atividades não presenciais necessárias à integralização da carga horária letiva legalmente prevista para 2020 e 2021 deverão ser assegurados a todos os estudantes do ensino fundamental, seja por meios físicos impressos ou por meios eletrônicos, mediante registro de pactuação prévia com os pais ou responsáveis, observados os dados do Mapa Socioeducacional elaborado pela unidade escolar.

Parágrafo único – Aos estudantes com deficiência deverão ser asseguradas condições de acessibilidade pedagógica, curricular, linguística e comunicacional para a realização das atividades não presenciais dispostas no caput.

Art. 3º – O Portfólio Escolar Anual será composto pela coletânea das atividades não presenciais efetivamente concluídas pelos estudantes do ensino fundamental para o cumprimento dos calendários escolares de 2020 e 2021 para os fins de avaliação escolar, de efetivação da carga horária cumprida e de validação dos atos escolares.

§ 1º – O Portfólio Escolar Anual se constitui em instrumento para acompanhamento da evolução do desempenho dos estudantes na realização das atividades não presenciais a eles propostas, bem como para registro e consolidação dos processos de avaliação e recuperação da aprendizagem previstos no art. 6º desta Portaria.

§ 2º – O cômputo da carga horária não presencial referente aos anos escolares de 2020 e 2021 será aferido por meio de registros no Mapa da Trilha de Aprendizagem da turma/agrupamento e em fichas de avaliação do estudante que integrarão os Diários de Turma, conforme modelos a serem fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º – O planejamento pedagógico das atividades que comporão o Portfólio Escolar Anual deverá ser referenciado nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo Mineiro, nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação e no livro eletrônico “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação em Tempos de Pandemia”, bem como no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Art. 4º – Para os fins do cômputo de carga horária ofertada aos estudantes, o planejamento de ensino e a organização das atividades não presenciais referidos no art. 1º desta Portaria deverão considerar:

I – os tempos estimados pelos professores para o envolvimento e a realização das atividades integrantes do Portfólio Escolar Anual;

II – os tempos dedicados à leitura e produção de textos diversos, tais como livros literários, livros didáticos, jornais, revistas, apostilas, entre outros, bem como à execução de roteiros de estudos e práticas pedagógicas orientadas que sejam considerados essenciais à composição do dossiê de atividades que constará do Portfólio.

III – os tempos dedicados à audiência/assistência a filmes, músicas, vídeos, peças de teatros virtuais, entre outros, mediante indicação e orientação docente;

IV – os tempos de interação virtual com estudantes por meio de videoconferências, plataformas virtuais de aprendizagem ou do uso de aplicativos de mensagens instantâneas e chamadas de voz e/ou imagem, quando ocorrerem.

§1º – Para a integralização dos tempos dispostos neste artigo à carga horária anual deverão ser observados os seguintes critérios:

I – as atividades a serem indicadas aos estudantes deverão conter orientações relativas a formas e procedimentos necessários para a realização, prazos para a entrega, bem como critérios para a análise a ser realizada pelos professores;

II – as estimativas de tempos referentes à realização das atividades componentes do Portfólio, pelos estudantes, deverão considerar todas as ações essenciais ao desenvolvimento, tais como leituras, execução de roteiros de estudos, assistência a vídeos, participação em debates, entrevistas, pesquisas, reflexão, ensaio, revisão, além de outras que sejam necessárias à conclusão dos trabalhos com qualidade em sua integralidade;

III – o planejamento e a elaboração das atividades integrantes do Portfólio serão organizados pelo coletivo de professores responsável pelas turmas/agrupamentos, sob coordenação do Diretor e do Coordenador Pedagógico Geral da unidade escolar;

IV – a entrega e a devolução de atividades impressas deverão ocorrer em dias fixos e pré-agendados, observada a periodicidade mínima de 15 dias corridos, com objetivo de evitar ao máximo o deslocamento de estudantes e familiares, respeitados os devidos protocolos sanitários;

V – a previsão de ações de busca ativa de estudantes que eventualmente não executem as atividades do Portfólio;

VI – a realização das atividades constantes do Portfólio, pelos estudantes, será a referência para efeito de aproveitamento e de cômputo da frequência escolar.

Art. 5º – A unidade escolar deverá realizar contatos não presenciais com pais ou responsáveis para a apresentação de orientações referentes ao cumprimento dos calendários escolares de 2020 e de 2021 e ao acompanhamento da vida escolar dos estudantes, em consonância com dados de seu respectivo Mapa Socioeducacional e com preceitos do Programa “Mestres, nossos amigos”, implantado em 2018, por meio do Boletim Escolar Eletrônico, com vistas ao combate à evasão escolar.

Parágrafo único - Em conformidade com o disposto no art. 1º da Portaria SMED nº 203/2020, caberá às Comissões Escolares de Retorno às Atividades Letivas apoiar e auxiliar a direção escolar na divulgação de orientações para o acesso e a realização de atividades escolares não presenciais, bem como na promoção de ações comunitárias de busca ativa de estudantes e de combate à evasão escolar.

Art. 6º – Os processos de avaliação e recuperação da aprendizagem das atividades de ensino necessárias à integralização da carga horária referente aos anos letivos de 2020 e 2021 serão de caráter essencialmente formativo, investigativo, processual e contínuo e terão como objetivo verificar o desempenho dos estudantes, em relação ao alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos mencionados no § 3º de art. 3º desta Portaria, em conformidade com os seguintes critérios:

I – avaliação da aprendizagem dos estudantes contínua, cumulativa e orientada para assegurar a implementação dos objetivos dispostos no § 3º do art. 1º desta Portaria, bem como a aprendizagem ininterrupta.

II – utilização de múltiplos instrumentos e estratégias de avaliação e recuperação com vistas à análise do desempenho dos estudantes na realização das atividades não presenciais e das atividades presenciais quando ocorrerem;

III – avaliação das atividades ou conjuntos de atividades não presenciais realizadas pelos/as estudantes, pautada pela necessidade de assegurar que sejam concluídas com a devida adequação aos objetivos propostos e com qualidade em sua integralidade, considerando, para os fins de registro no Mapa da Trilha de Aprendizagem da turma/agrupamento e em ficha de avaliação do estudante, mencionados no § 2º do art. 3º desta Portaria, os seguintes indicadores:

- a) “C – Concluída(s)”: para atividades que foram realizadas pelos estudantes de forma satisfatória, atendendo aos objetivos propostos;
- b) “EP – Em Processo”: para atividades que demandam revisão pelos estudantes para adequação aos objetivos propostos;
- c) “NC – Não Concluídas”: para atividades às quais não tenha sido possível o acesso pelos estudantes ou que não tenham sido devolvidas para a devida avaliação.

IV – correção e avaliação das atividades não presenciais realizadas pelos estudantes realizada numa perspectiva essencialmente formativa, tendo como foco a orientação dos discentes para a percepção de eventuais lacunas e necessidades de aprendizagem essenciais à continuidade dos estudos;

V – registro do rendimento do estudante por meio de pontuação cumulativa, totalizando cem pontos anuais a serem atribuídos, conforme o desempenho dos estudantes nas atividades presenciais e não presenciais realizadas para efeito do cumprimento dos calendários escolares de 2020 e 2021;

VI – para os fins de apuração do rendimento dos estudantes, bem como de conclusão de ano de escolaridade ou de nível de ensino, referentes ao ano escolar de 2020/2021, aplicam-se os critérios de promoção, retenção e certificação dispostos nos artigos 18, 19, 20, 21, 22 e 23 da Portaria SMED nº 317/2014 e suas alterações;

VII – aspectos somativos do processo avaliativo não devem ser considerados para os fins de progressão escolar dos estudantes, cabendo ao Conselho de Classe atribuir a pontuação referente a cada Componente Curricular, levando em conta toda a trajetória escolar dos estudantes.

Art. 7º – O Conselho de Classe é a instância legítima da unidade escolar para orientar o planejamento pedagógico das atividades de ensino e aprendizagem necessárias à integralização da carga horária referente aos anos letivos de 2020 e 2021, acompanhar o aproveitamento e a aprendizagem dos estudantes, organizar o processo de avaliação/recuperação de caráter formativo, investigativo, processual e contínuo, bem como para atribuir, referendar ou alterar os resultados referentes a cada componente curricular.

Art. 8º – Os estudantes matriculados no 1º Ano do ensino fundamental para o ano escolar de 2021 deverão realizar as atividades escolares previstas nas alíneas “b” e “c” do inciso II do § 1º, art. 1º desta Portaria para o cumprimento da carga horária de 800 horas.

Art. 9º – O disposto nesta Portaria se aplica, no que couber, aos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, respeitados os seguintes parâmetros:

I – Para os fins de cumprimento da carga horária 960 horas prevista para o calendário escolar de 2020/2021, serão observados os critérios dispostos no inciso II e o prazo de conclusão estabelecido pelo § 3º do art. 1º desta Portaria.

II – Para os fins de emissão da declaração de conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos termos do § 3º, art. 1º desta Portaria, observar-se-á o disposto no § 2º do art. 4º da Portaria SMED nº 317/2014 e suas alterações.

III – A carga horária semanal destinada à realização das atividades escolares previstas nas alíneas “b” e “c” do inciso II do art. 1º poderá totalizar até 24 horas;

Art. 10 – A Secretaria Municipal de Educação publicará orientações complementares referentes à realização de atividades extracurriculares e de reforço escolar.

Art. 11 – Em conformidade com orientações emanadas do Parecer CNE/CP nº 11/2020, fica assegurada a possibilidade de sistematização e registro de atividades pedagógicas não presenciais realizadas antes da vigência desta Portaria, mediante a apresentação, pelo Diretor da unidade escolar, de proposta para análise e validação da Gerência de Monitoramento da Organização Escolar (GEMOE), observado o disposto nesta Portaria.

Art. 12 – As definições e os critérios referentes aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação previstas nesta Portaria se aplicam, no que couber, aos estudantes inseridos no Regime Especial de Atividades Escolares instituído na Portaria SMED nº 138/2020 e suas alterações.

Art. 13 – O Calendário Escolar de 2021 deverá considerar as datas e programações abaixo relacionadas, que poderão ser complementadas ou alteradas pela Secretaria Municipal de Educação, conforme a necessidade.

I – início do ano escolar e do ano letivo - 1º de fevereiro;

II – término do ano escolar e do ano letivo - até 23 de dezembro;

III – recesso escolar comum - 11,13 14, 15 e 16 de outubro;

IV – feriados, nos termos da legislação vigente - 1º de janeiro, 16 de fevereiro, 2 de abril, 21 de abril, 1º de maio, 3 de junho, 15 de agosto, 7 de setembro, 12 de outubro, 2 de novembro, 15 de novembro, 8 de dezembro e 25 de dezembro;

V – os dias 4 de junho, 6 de setembro e 1º de novembro, a critério da unidade escolar, poderão ser utilizados como recesso ou dia letivo;

VI – férias coletivas do Professor Municipal e Professor para Educação Infantil: de 4 a 29 de janeiro e de 26 a 30 de julho.

Parágrafo único: Os períodos de recessos escolares não acarretam a suspensão das atividades escolares não presenciais a serem indicadas previamente aos estudantes.

Art. 14 – Para os fins do disposto no art. 3º da Portaria SMED nº 138/2020, deverão ser utilizadas as fichas de avaliação do estudante referidas no § 2º do art. 3º e aplicados os indicadores dispostos no inciso III do art. 6º desta Portaria.

Art. 15 – Fica revogado o Parágrafo único do art. 3º da Portaria SMED nº 138/2020.

Art. 16 – Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 17 – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 25 de janeiro de 2021

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

Poder Executivo
AA-Secretaria Municipal de Educação

PORTARIA SMED Nº 110/2020

Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG nº 014/2020.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, em especial, as que lhe confere o disposto no Decreto nº 17.298 e suas alterações, de 17 de março de 2020, e considerando:

- o disposto na Portaria SMPOG nº 014/2020, de 08 de abril de 2020, e suas alterações;
- a excepcionalidade do contexto educativo do ano letivo corrente, caracterizado pela redução drástica do calendário escolar, ocasionada pela suspensão e pela imprevisibilidade da retomada das atividades escolares presenciais, em face das definições estabelecidas em conformidade com protocolos sanitários de prevenção ao contágio da Covid-19;
- a necessidade de conceber novas e criativas estratégias de ensino e de organização do trabalho escolar que assegurem aos estudantes da Rede Municipal de Educação o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências básicas em seu processo de escolarização;
- a importância do planejamento pedagógico docente para a concepção de estratégias didáticas que permitam a realização de atividades escolares remotas pelos estudantes, associadas ou não a atividades presenciais;
- a autonomia pedagógica das unidades escolares da Rede Municipal de Educação, no cumprimento dos objetivos educacionais do ensino e aprendizagens legalmente previstos,

RESOLVE:

Art. 1º – Os Professores para a Educação Infantil, os Professores Municipais e os Pedagogos passarão a exercer suas atribuições por meio do regime de teletrabalho, conforme o disposto na Portaria SMPOG nº 014/2020, de 08 de abril de 2020, e suas alterações, a partir de 17 de junho, para elaboração de estudos, revisão do planejamento pedagógico inicial e construção coletiva de novas estratégias de ensino.

Art. 2º - As atividades definidas no art. 1º terão os seguintes objetivos:

I - elaborar, coletivamente, projeto pedagógico que considere a nova realidade presente nas interações sociais provocadas pela pandemia (exigências sanitárias, regras de afastamento social, uso de equipamentos de proteção individual ao contágio, em caso de retorno presencial, dentre outros aspectos) e seus reflexos na necessidade de se estabelecerem novas práticas pedagógicas nas salas de aula e na escola, novos vínculos de sentido e significado com os conteúdos curriculares e, conseqüentemente, uma mudança radical de hábitos e rotinas escolares, nesse contexto excepcional;

II – elaborar conhecimentos sobre a pandemia e sobre a nova realidade das relações sociais próprias do cuidado com a vida;

III – criar um projeto pedagógico interdisciplinar na escola, na perspectiva de promover vínculos socioafetivos de sentido e de significado tendo como referência os princípios da educação integral e considerando o contexto de vida dos estudantes e suas famílias;

IV – avaliar as estratégias mais eficazes de comunicação com os estudantes e suas famílias, com base nas interações e considerando as especificidades das comunidades escolares;

V – identificar estudantes do seu agrupamento que possam apresentar restrições médicas ou que fazem parte de grupos de risco para o contágio da Covid-19 ou que residam com pessoas pertencentes a esses grupos, antecipando informações importantes a serem consideradas em caso de retorno presencial.

§ único – Caberá ao Diretor e ao Coordenador Pedagógico Geral da unidade escolar coordenar a realização das atividades dispostas no caput.

Art. 3º – Para a consecução dos objetivos dispostos no caput do art. 2º desta Portaria, poderão ser realizadas as seguintes atividades, dentre outras:

I – participação em reuniões, por meio de videoconferências, para apresentação e discussão de propostas para:

- a) elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar;
- b) planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar;
- c) desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
- d) orientações gerais para o trabalho docente remoto;

II – participação em atividades virtuais de formação continuada;

III – planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos que possam ser trabalhados e desenvolvidos pelos estudantes, em ambientes não escolares, com ou sem a mediação do professor;

IV – planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos na perspectiva de uma avaliação dos objetivos previstos e alcançados no projeto pedagógico.

§ 1º – Para a participação nas atividades mencionadas no caput, o Professor Municipal deve acessar, no mínimo, uma conta de correio eletrônico para manter contatos com o Diretor, o Coordenador Pedagógico Geral e seus pares, observado o disposto no art. 4º da Portaria SMPOG nº 010/2020 e suas alterações.

§ 2º – Na hipótese de que o professor não possua qualquer acesso a meio de comunicação digital, a Secretaria Municipal de Educação apoiará as escolas municipais na organização de salas de trabalho individual, em suas dependências, conforme demanda apresentada pelo Diretor e observados os devidos protocolos sanitários de prevenção ao contágio da Covid-19.

Art. 4º – Os Professores Municipais cujas disciplinas concursadas não integram os componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental executarão as atividades mencionadas nos incisos de I a V, do art. 2º, conforme orientações do Diretor e do Coordenador Pedagógico Geral, consideradas as habilidades e características de cada professor.

Art. 5º – Caberá ao Diretor da unidade escolar a apuração, o registro e o lançamento da frequência dos servidores conforme as definições constantes nos artigos 3º e 4º, considerando relatório semanal de atividades a ser registrado pelos professores em formulário próprio, que será encaminhado às escolas pela Diretoria de Recursos Humanos – SMED, e o disposto na Portaria SMPOG nº 014/2020.

Art. 6º – A partir da data de publicação desta Portaria, os ocupantes dos cargos comissionados de Diretor de Emei, de Diretor de Escola Municipal e de Secretário Escolar I e II, das funções comissionadas de Vice-Diretor de Emei, de Vice-Diretor de Escola Municipal e de Coordenador Pedagógico Geral I e II, e da função gratificada de Gestor Administrativo Financeiro Escolar permanecerão, por tempo indeterminado, executando suas atribuições em regime de teletrabalho, observado o disposto no § 4º, art. 3º do Decreto 17.298, de 2020 e suas alterações.

Art. 7º – Para os Professores para a Educação Infantil, os Professores Municipais em readaptação funcional e os ocupantes do cargo efetivo de Assistente Administrativo Educacional, orientações complementares serão encaminhadas aos Diretores Escolares pela Diretoria de Recursos Humanos / SMED.

Art. 8º - O retorno às atividades escolares presenciais, no que se refere a como se dará e quando ocorrerá, observará, rigorosamente, as diretrizes e definições do Comitê de Enfrentamento à Epidemia da COVID-19, instituído pelo Decreto nº 17.298, DE 17 DE MARÇO DE 2020.

Art. 9º – Os casos omissos nesta Portaria serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 12 de junho de 2020

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

PORTARIA SMED Nº 138/2020

Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, em especial as que lhe confere o disposto no Decreto nº 17.298 e suas alterações, de 17 de março de 2020, e considerando:

- a excepcionalidade do contexto educativo do ano letivo corrente, caracterizado pela redução drástica do calendário escolar, ocasionada pela suspensão e pela imprevisibilidade da retomada das atividades escolares presenciais, em face das definições estabelecidas em conformidade com protocolos sanitários de prevenção ao contágio da Covid-19;
- a necessidade de conceber novas e criativas estratégias de ensino e de organização do trabalho escolar que assegurem aos estudantes o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências básicas definidas pelas Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação e pelo Currículo Mineiro;
- o disposto no art. 2º, inciso II da Lei Federal nº 14.040/2020, que dispensa, em caráter excepcional, os estabelecimentos de ensino, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos sistemas de ensino, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar previsto para o ensino fundamental no art. 24, § 1º, inciso I da referida lei, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos;
- que, em caráter excepcional, nos termos do § 3º do art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, os estabelecimentos de ensino de educação básica, poderão, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, adotar um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, com o objetivo de integralizar, no ano subsequente, a carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6/2020, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino;
- que, nos termos do § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, para o cumprimento do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública provocada pela pandemia de Covid-19, a critério dos sistemas de ensino, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais;
- a orientação emanada do Parecer CNE/CP nº 005/2020 quanto à possibilidade, em caráter excepcional, de reordenar a trajetória escolar reunindo e reorganizando em um continuum a programação curricular prevista para 2020 com a do ano letivo subsequente, conformando, nos termos do art. 23, caput, da Lei Federal nº 9.394/1998, uma espécie de “ciclo emergencial”;
- a autonomia pedagógica conferida pela Lei Federal nº 9.394/1996 aos Municípios, os quais, conforme o art. 11, inciso III, incumbir-se-ão de baixar normas complementares para o seu sistema de ensino, bem como aos

estabelecimentos de ensino que, em conformidade com o art. 12, inciso I e respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica:

– que, nos termos do art. 32, § 4º da Lei Federal nº 9.394/1996, o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem, ou em situações emergenciais;

– que os conteúdos curriculares da educação básica observarão as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento, conforme o disposto no inciso II, art. 27 da Lei Federal nº 9.394/1996;

– a recomendação contida no art. 27, caput e § 1º, da Resolução CNE/CEB nº 007/2010, de que cabe aos sistemas de ensino, às escolas e aos professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, buscando, para tanto, criar renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida, observada a necessidade de adotar providências para que o combate à reprovação escolar não gere descompromisso com o ensino e a aprendizagem;

– que, no exercício de sua autonomia, prevista na Lei Federal nº 9.394/1996 e em conformidade com o disposto no Parágrafo Único do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 002/2017, as instituições escolares e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias ao processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular;

– que, nos termos do art. 13 da Resolução CNE/CP nº 002/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, os currículos e propostas pedagógicas devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental, promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia,

RESOLVE:

Art. 1º – Fica instituído, em caráter excepcional, o Regime Especial de Atividades Escolares destinado ao cumprimento dos calendários escolares referentes ao ano letivo de 2020 pelas unidades escolares da Rede Municipal de Educação que possuam estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino, conforme os seguintes critérios:

I – nos termos do art. 2º, inciso II da Lei Federal nº 14.040/2020, as unidades escolares dispostas no caput ficam dispensadas da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar previsto para o ensino fundamental no art. 24, da Lei Federal nº 9.394/1996;

II – para o cumprimento da carga horária de 800 horas prevista para o calendário escolar de 2020 do ensino fundamental poderão ser computadas:

a) horas de efetivo trabalho escolar realizado presencialmente antes da suspensão das atividades escolares definida pela Portaria SMED nº 102/2020;

b) atividades não presenciais indicadas aos estudantes, conforme regulamentação disposta nesta Portaria;

c) atividades presenciais, caso venham a ser realizadas, a partir de eventual autorização das autoridades sanitárias do Município, e conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º – As atividades escolares regulares suspensas pelo art. 1º da Portaria SMED nº 102/2020 serão retomadas, por meio de atividades não presenciais indicadas aos estudantes referidos no caput deste artigo, a partir da publicação desta Portaria.

§ 2º – Para os estudantes referidos no caput deste artigo, o calendário escolar de 2020 deverá ser concluído até o dia 28 de fevereiro de 2021, podendo ser emitida a declaração de conclusão do ano de escolaridade ou do ensino fundamental, a partir do término do ano letivo, conforme o caso, nos termos da legislação vigente.

§ 3º – Na hipótese de que a unidade escolar considere a necessidade de organizar o cumprimento do calendário escolar de 2020 de forma diversa do disposto nos §§ 1º e 2º deste artigo, bem como no inciso IV, § 1º, art. 3º, caberá ao Diretor da unidade escolar submeter a proposta alternativa à validação da Gerência de Monitoramento da Organização Escolar (GEMOE).

§ 4º – A partir da publicação desta Portaria, o estudante proveniente de escolas não integrantes da Rede Municipal de Educação que vier a ser matriculado nas turmas mencionadas no caput deverá engajar-se na realização das atividades componentes do Portfólio Escolar Anual previsto no art. 2º.

§ 5º – Os períodos de recessos e de férias coletivas dos Professores Municipais não acarretarão suspensão das atividades escolares não presenciais a serem indicadas previamente aos estudantes referidos no caput e por eles realizadas nestes períodos.

Art. 2º – A oferta e o acesso às atividades não presenciais deverão ser assegurados a todos os estudantes de que trata o art. 1º desta Portaria, seja por meios físicos impressos ou por meios eletrônicos, mediante registro de pactuação prévia com os pais ou responsáveis, observados os dados do Mapa Socioeducativo elaborado pela unidade escolar.

Art. 3º – As atividades não presenciais a serem realizadas pelos estudantes de que trata o art. 1º desta Portaria deverão compor o Portfólio Escolar Anual para os fins de validação dos atos escolares e de certificação de conclusão do ano escolar ou do ensino fundamental.

Parágrafo Único – O Portfólio Escolar Anual dos estudantes deverá ser arquivado pela unidade escolar em pastas virtuais individuais no Google Drive, sob responsabilidade do Secretário Escolar, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º – Para os fins do cômputo de carga horária ofertada aos estudantes, o planejamento de ensino e a organização das atividades não presenciais referidos no art. 1º desta Portaria deverão considerar:

I – os tempos estimados pelos professores para o envolvimento e a realização das atividades integrantes do Portfólio Escolar Anual;

II – os tempos dedicados à leitura e produção de textos diversos, tais como livros literários, livros didáticos, jornais, revistas, apostilas, entre outros, bem como à execução de roteiros de estudos e práticas pedagógicas orientadas que sejam considerados essenciais à realização de atividades constantes do Portfólio.

III – os tempos dedicados à audiência/assistência a filmes, músicas, vídeos, peças de teatros virtuais, entre outros, mediante indicação e orientação docente;

IV – os tempos de interação virtual com estudantes por meio de videoconferências, plataformas virtuais de aprendizagem ou do uso de aplicativos de mensagens instantâneas e chamadas de voz e/ou imagem, quando ocorrerem.

Parágrafo Único – Para a integralização dos tempos dispostos neste artigo à carga horária anual deverão ser observados os seguintes critérios:

- I – as atividades a serem indicadas aos estudantes deverão conter orientações relativas a formas e procedimentos necessários para a realização, prazos para a entrega, bem como critérios para a análise a ser realizada pelos professores;
- II – as estimativas de tempos referentes à realização das atividades componentes do Portfólio, pelos estudantes, deverão considerar todas as ações essenciais ao desenvolvimento, tais como leituras, execução de roteiros de estudos, assistência a vídeos, participação em debates, entrevistas, pesquisas, reflexão, ensaio, revisão, além de outras que sejam necessárias à conclusão dos trabalhos com qualidade em sua integralidade;
- III – o planejamento e a elaboração das atividades integrantes do Portfólio serão organizados pelo coletivo de professores responsável pelas turmas/agrupamentos, sob coordenação do Diretor e do Coordenador Pedagógico Geral da unidade escolar;
- IV – a carga horária semanal estimada para a realização de atividades não presenciais pelos estudantes corresponderá a, no mínimo, 25 horas;
- V – a entrega e a devolução de atividades impressas deverá ocorrer em dias fixos e pré-agendados, observada a periodicidade mínima 15 dias corridos, com objetivo de evitar ao máximo o deslocamento de estudantes e familiares, respeitados os devidos protocolos sanitários;
- VI – a previsão de ações de busca ativa de estudantes que eventualmente não executem as atividades do Portfólio;
- VII – a realização das atividades constantes do Portfólio, pelos estudantes, será a referência efeito de aproveitamento e cômputo da frequência escolar.

Art. 5º – A unidade escolar deverá ser realizar contatos não presenciais com pais ou responsáveis para a apresentação de orientações referentes ao Regime Especial de Atividades e ao acompanhamento da vida escolar dos estudantes, em consonância com dados de seu respectivo Mapa Socioeducacional e com preceitos do Programa “Mestres, nossos amigos”, implantado em 2018, por meio do Boletim Escolar Eletrônico, com vistas ao combate à evasão escolar.

Art. 6º – Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 7º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 04 de setembro de 2020

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

DECRETO Nº 17.298, DE 17 DE MARÇO DE 2020.

Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus – COVID-19.

O PREFEITO DE BELO HORIZONTE, no exercício da atribuição que lhe confere o inciso VII do art. 108 da Lei Orgânica e considerando o disposto na Lei federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020,

DECRETA:

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º – Este decreto dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus – COVID-19 –, conforme Situação de Emergência em Saúde Pública declarada por meio do Decreto nº 17.297, de 17 de março de 2020.

Art. 2º – Fica instituído o Comitê de Enfrentamento à Epidemia do COVID-19, de caráter deliberativo, com competência extraordinária para acompanhar a evolução do quadro epidemiológico do novo Coronavírus, além de adotar e fixar medidas de saúde pública necessárias para a prevenção e o controle do contágio e o tratamento das pessoas afetadas.

§ 1º – O Comitê será coordenado pelo Secretário Municipal de Saúde e terá como membros convidados:

I – Estevão Urbano Silva, Presidente da Sociedade Mineira de Infectologia;

II – Carlos Ernesto Ferreira Starling, Infectologista membro das Sociedades Mineira e Brasileira de Infectologia;

III – Unai Tupinambás, Professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais.

§ 2º – Poderão ser convidados para participar da reunião, a juízo dos membros, com o objetivo de contribuir com informações a respeito da matéria objeto do convite, especialistas e representantes de outros órgãos e entidades públicas ou privadas.

CAPÍTULO II DAS MEDIDAS A SEREM ADOTADAS PELOS ÓRGÃOS E PELAS ENTIDADES DO PODER EXECUTIVO MUNICIPAL

Art. 3º – No caso dos serviços considerados não essenciais, ficam interrompidas as atividades do Poder Executivo municipal a partir do dia 19 de março, por tempo indeterminado, período em que os agentes públicos prestadores desses serviços ficarão em sobreaviso, nos termos deste decreto e de portaria a ser expedida pela Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão – SMPOG.

§ 1º – Poderá ainda ser instituído regime de teletrabalho, no curso do período de emergência, a critério e nas condições definidas pelo titular dos órgãos e entidades do Poder Executivo, para servidores cujas atribuições, por sua natureza e meios de produção, permitam a realização do trabalho remoto, sem prejuízo ao serviço público, nos termos de portaria da SMPOG.

§ 2º – Excepcionalmente, poderão exercer atividades presenciais os servidores cuja atividade seja considerada imprescindível, conforme definição do titular do órgão ou da entidade.

§ 3º – O agente público em sobreaviso ou no exercício de teletrabalho poderá ser convocado para retorno ao trabalho presencial a qualquer momento e a critério do Poder Executivo.

§ 4º – O disposto no *caput* e o exercício do teletrabalho não se aplicam aos servidores que prestam serviços nas áreas de assistência à saúde, segurança pública e no Gabinete do Prefeito.

§ 5º – Os dirigentes dos órgãos e das entidades definirão os serviços considerados como essenciais.

§ 6º – Para os fins deste decreto, considera-se:

I – sobreaviso: os casos em que o servidor não exercerá as suas atividades, que ficarão sobrestadas até convocação;

II – teletrabalho: o regime de trabalho em que o servidor público executa, em caráter contínuo, parte ou a totalidade de suas atribuições fora das dependências físicas das unidades do respectivo órgão ou entidade de lotação, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação.

Art. 4º – Os titulares dos órgãos e das entidades do Poder Executivo adotarão as providências necessárias em seus respectivos âmbitos, visando à suspensão:

I – de aulas e atividades nas instituições de ensino municipais e instituições de educação infantil parceiras da Prefeitura;

II – de eventos públicos e privados, seja em espaço aberto ou fechado, incluída a programação dos equipamentos culturais públicos;

III – dos atendimentos na Central de Atendimento Presencial do Modelo Integrado de Atendimento ao Cidadão – BH Resolve – e nas Gerências Regionais de Atendimento ao Cidadão, a partir de 18 de março de 2020, para readequação dos serviços ofertados com objetivo de reduzir o fluxo de pessoas e aglomerações nas unidades;

IV – de visitas públicas e da entrada de público externo nas bibliotecas, nos memoriais, nos auditórios, nos museus, nos arquivos públicos, nos centros culturais, nos centros de referência da cultura, nos equipamentos esportivos e em outros locais de uso coletivo nas dependências do Poder Executivo municipal;

V – de participação em viagens oficiais de membro, servidor, colaborador ou estagiário do Poder Executivo municipal, salvo os casos indispensáveis autorizados pelo dirigente máximo;

VI – da realização de capacitações e treinamentos presenciais;

VII – dos atendimentos e atividades coletivas;

VIII – de todas as feiras, de qualquer natureza e espécie, exceto os pontos de comercialização da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania fundamentais para a garantia do abastecimento alimentar;

IX – das atividades da Escola Livre de Artes/Arena da Cultura, da Fundação Municipal de Cultura;

X – das atividades nos parques municipais e no Jardim Zoológico de Belo Horizonte, que serão fechados;

XI – do gozo de férias dos servidores lotados nas Secretarias Municipais de Saúde e de Segurança e Prevenção, até data a ser determinada por ato dos Secretários.

§ 1º – Cabe a cada órgão ou entidade titular de serviços ofertados nas unidades dispostas no inciso III articular a comunicação com os respectivos públicos, avaliar prorrogações de prazos de realização dos serviços e propor alternativas ao atendimento presencial, no que couber.

§ 2º – Cabe a cada dirigente avaliar e emitir ato próprio de suspensão de demais atendimentos presenciais prestados pelo respectivo órgão ou entidade, bem como regulamentar o acesso às suas dependências, se necessário.

§ 3º – Devem ser priorizadas ações que visem oferecer serviços em meios digitais.

§ 4º – A data e as condições de retorno do atendimento serão dispostas em portaria do órgão ou da entidade competente para a prestação do serviço.

Art. 5º – Os Restaurantes Populares deverão adaptar, nos próximos dias, seu funcionamento presencial para entrega de marmitex, mantendo os seus serviços e horários de funcionamento.

Parágrafo único – O Refeitório João Bosco Murta Lajes, localizado na Câmara Municipal, terá suas atividades provisoriamente suspensas, e os usuários desse equipamento podem se deslocar até o Restaurante Popular Josué de Castro.

Art. 6º – As Instituições de Longa Permanência para Idosos – ILPIs –, terão acompanhamento das unidades de saúde dos territórios, inclusive em relação às práticas preventivas em visitas de familiares e protocolos de higienização dos funcionários no início do expediente, assim como notificação imediata de casos suspeitos.

Art. 7º – Os serviços e as unidades de atendimento à população em situação de rua receberão orientações específicas para cada uma das modalidades de atendimento existentes, considerando a sua dinâmica.

Art. 8º – Cabe à Secretaria Municipal de Saúde expedir:

I – recomendações ao setor privado com medidas de prevenção para conter a disseminação do COVID-19;

II – medidas a serem adotadas para a higienização dos veículos das empresas de transporte coletivo;

III – demais medidas de prevenção que deverão ser observadas pelos órgãos e pelas entidades do Poder Executivo.

Art. 9º – O agente público que retornar de viagem internacional fica impedido de se apresentar ao órgão ou à entidade de trabalho, ainda que prestador de serviços essenciais definidos nos termos do § 5º do art. 3º, por:

I – quatorze dias corridos contados do retorno da viagem se apresentar sintomas característicos da doença;

II – sete dias corridos contados do retorno da viagem se não apresentar sintomas característicos da doença.

§ 1º – O agente público deverá comunicar prontamente a situação a sua chefia imediata, que determinará as medidas necessárias para, sendo possível, viabilizar a realização do teletrabalho, sem prejuízo da remuneração, nos termos da portaria a que se refere o § 1º do art. 3º.

§ 2º – O agente público deverá encaminhar a sua chefia imediata a comprovação da passagem aérea ou de hospedagem.

Art. 10 – Os períodos de realização de sobreaviso e teletrabalho serão computados como efetivo exercício para todos os fins, exceto para concessão de vale-transporte e vale-alimentação nos casos de sobreaviso e de vale-transporte nos casos de teletrabalho.

Art. 11 – O agente público que for diagnosticado com suspeita ou confirmação de infecção pelo COVID-19 usufruirá de licença para tratamento de saúde por período indicado no atestado médico ou por período não inferior a quatorze dias, conforme regulamentação da SMPOG.

Art. 12 – A prova de vida dos aposentados e pensionistas estabelecida pelo Decreto nº 16.942, de 17 de julho de 2018, fica suspensa enquanto perdurar a Situação de Emergência em Saúde Pública, sem implicar suspensão de remuneração durante esse período.

Art. 13 – Compete aos titulares dos órgãos e das entidades fixar, por meio de instrução normativa ou portaria, regras para operacionalizar as medidas instituídas por meio deste decreto e decidir casos omissos.

CAPÍTULO III DOS PRAZOS ADMINISTRATIVOS

Art. 14 – Ficam suspensos os prazos administrativos do Município a partir do dia 19 de março, por tempo indeterminado.

§ 1º – A suspensão a que se refere o *caput* aplica-se aos prazos em curso no âmbito do contencioso administrativo, incluindo o prazo concedido ao sujeito passivo para apresentação de reclamação, defesa ou interposição de recursos.

§ 2º – No período disposto no *caput* não serão realizadas sessões de julgamento pelo Conselho Administrativo de Recursos Tributários do Município.

Art. 15 – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 19 de março de 2020, com exceção do inciso III do art. 4º. Belo Horizonte, 17 de março de 2020.

Alexandre Kalil
Prefeito de Belo Horizonte.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o *caput* será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o *caput*.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o *caput* aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABRAHAM WEINTRAUB.