



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

Wanessa Santos da Penha

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL EM BELO HORIZONTE: das demandas de
criação às concepções.**

**Belo Horizonte
2023**

Wanessa Santos da Penha

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL EM BELO HORIZONTE: das demandas de criação às concepções.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Didática e Docência.

Orientadora: Profa. Dr^a Nair Aparecida Rodrigues Pires.

**Belo Horizonte
2023**

P399c
T

Penha, Wanessa Santos da, 1980-
Coordenação Pedagógica Geral em Belo Horizonte [manuscrito] : das demandas de criação às concepções / Wanessa Santos da Penha. -- Belo Horizonte, 2023.
176 f. : enc, il., color.

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

Orientadora: Nair Aparecida Rodrigues Pires.
Bibliografia: f. 146-153.
Apêndices: f. 154-172.
Anexos: f. 173-176.

1. Educação -- Teses. 2. Planejamento educacional -- Teses. 3. Escolas -- Gestão democrática -- Teses. 4. Orientação educacional -- Teses. 5. Orientadores educacionais -- Formação -- Teses. 6. Administradores escolares -- Teses. 7. Escolas públicas -- Organização e administração -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Sistemas de escolas municipais -- Teses.

I. Título. II. Pires, Nair Aparecida Rodrigues, 1960-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.207

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
WANESSA SANTOS DA PENHA

Realizou-se, no dia 13 de dezembro de 2023, às 14 horas, por meio de videoconferência, a 468ª defesa de dissertação, intitulada *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL EM BELO HORIZONTE: DAS DEMANDAS DE CRIAÇÃO ÀS CONCEPÇÕES FIRMADAS PELA PRÁTICA*, apresentada por **WANESSA SANTOS DA PENHA**, número de registro 2021652569, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires - Orientadora (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Prof. José Rubens Lima Jardimino (Universidade Federal de Ouro Preto) e Profa. Claudia Starling Bosco (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
- Reprovada.
- Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

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

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2023.

Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires (Doutora)

Prof. José Rubens Lima Jardimino (Doutor)

Profa. Claudia Starling Bosco (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **José Rubens Lima Jardimino, Usuário Externo**, em 14/12/2023, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

15/02/2024, 09:08

SEI/UFMG - 2841612 - Ata de defesa de Dissertação/Tese



Documento assinado eletronicamente por **Nair Aparecida Rodrigues Pires, Usuário Externo**, em 14/12/2023, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Professor(a)**, em 15/12/2023, às 09:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2841612** e o código CRC **ADA8F33A**.

Referência: Processo nº 23072.272722/2023-11

SEI nº 2841612

Dedico este trabalho aos(às) colegas
professores(as) que, como eu, escolhem
contribuir para a transformação da educação
e acreditam na força do ensino público de
qualidade!

AGRADECIMENTOS

Não tenho lembranças de quando exatamente decidi ser professora, mas sei que a forma de me entregar ao que me proponho foi cultivada dentro de casa: meus pais, Elizabeth dos Santos Penha e José Nereu da Penha, sempre me deram exemplos de força e determinação. Mãe, não tenho palavras para descrever a sua importância nessa conquista, muito obrigada por acreditar e apoiar incondicionalmente minhas escolhas, por ser sinônimo de cuidado, meu chão e minha fortaleza.

Clarinha, meu amor, agradeço todos os dias por ser sua mãe! Nem sei como alguém tão jovem é capaz de tantos gestos solidários: foram incontáveis os dias em que me desculpou por não ouvir todas as suas histórias até o fim, em que me trouxe um lanche repentinamente como demonstração de companheirismo, em que se preocupou com minhas ansiedades e cedeu seu colo.

Agradeço à minha orientadora Nair Aparecida Rodrigues Pires, por conduzir todos os momentos de encontro com tanta dedicação e sensibilidade. Nunca me esqueço do dia em que, tomando um café no intervalo de uma aula, conversamos sobre o significado da palavra *altivez*. Obrigada por me mostrar esse conceito também na prática. Saiba que além de gratidão, nutro uma enorme admiração e carinho por você.

Minha gratidão é profunda aos(as) professores(as) que compuseram a banca de qualificação, professora Doutora Ana Maria Alves Saraiva e professor Doutor José Rubens Lima Jardimino. No momento da apresentação, houve uma falha em meu equipamento que gerou em mim muita tensão. Ambos foram maravilhosos e acolhedores, tranquilizando-me para que prosseguisse com segurança, apesar do imprevisto. Foi enorme o zelo que tiveram ao elencar os pontos positivos daquela versão da escrita e aqueles que mereciam ajustes. Obrigada pelas ricas considerações,

esforcei-me para aproveitar ao máximo suas contribuições.

Aos(às) participantes da pesquisa, agradeço a generosidade em atender ao pedido para colaborar nesta investigação. Agradeço especialmente o comprometimento e a seriedade que os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Gerais demonstraram nos momentos do preenchimento do questionário e da discussão durante o grupo focal on-line, bem como o(a) Gestor(a) Municipal na ocasião da entrevista.

Obrigada aos(às) professores(as) da linha de pesquisa Didática e Docência do Promestre. Desejo ter feito jus ao empenho de vocês na condução de aprendizados transformadores em todos os aspectos da minha vida. Agradeço especialmente à professora Doutora Cláudia Starling Bosco, pela sua disposição em ajudar, pelas palavras e gestos de acolhimento nas mais variadas situações. Acho que não tem ideia do quanto suas atitudes me ajudaram.

Não posso deixar de citar professores que desempenharam um papel especialíssimo na decisão de continuar as pesquisas sobre a coordenação pedagógica: professor Doutor Sandro Vinicius Sales dos Santos, orientador do estudo que considero embrião desta pesquisa. Certa vez, ele me disse: “conte sempre comigo, uma vez orientador, sempre orientador”. Disse e fez! Incentivou e mostrou-se feliz a cada mensagem enviada, quando contava que havia avançado em uma fase do processo de seleção para o mestrado. Professor Doutor Heli Sabino de Oliveira, professor na especialização e no mestrado, sempre vibrando positivamente pela continuidade nos estudos. Agradeço também ao professor Doutor Luciano Campos, outro grande incentivador. Vocês, que compartilharam suas trajetórias enquanto professores da Rede de Ensino Belo Horizonte, foram inspiradores.

Decidir mover-se em direção a grandes desafios não costuma ser tarefa simples,

manter-se firme a essas decisões, muito menos. Por isso, sou grata às pessoas com quem pude contar, antes mesmo de entrar no mestrado: meu amigo Edgar Rabelo, sempre dizendo que eu deveria compartilhar o olhar de quem vive a rotina de uma escola, que a academia era sedenta por esses saberes. Fernanda Aparecida da Mata, minha amiga irmã, que apoiou e me ajudou muito desde a escrita inicial do projeto para o processo de admissão e nas demais etapas da pesquisa. Obrigada por serem tão presentes em minha vida.

Obrigada às(aos) amigas(os) queridas(os) Neide Macieira, Luiza Mara Borges Parreira, Cláudia Lúcia Lemos da Silva Lobo, Narayana Palhares Napoli e Juliana D. Ramos de Oliveira que entenderam minhas ausências e afastamentos e nunca deixaram de me lembrar que estavam comigo, torcendo para que eu finalizasse os estudos com êxito.

Aos amigos que fiz no mestrado, digo: não teria conseguido sem vocês. Fomos uma turma que nem o distanciamento social foi capaz de afastar! Obrigada pelos socorros prestados, pelas dicas, pelas palavras de conforto na hora mais difícil e decisiva. Cláudia Maria Bomfim, Agnes, Fernando, Conceição Aparecida Oliveira dos Santos, Hellen dos Santos Martins, Luzmara Gonçalves de Souza, Maxsuel Vieira Batista, Silvia, Adilson Alves, Carlos Augusto Nogueira Martins e Noelma, vocês estão em meu coração.

Agradeço muito à comunidade da Escola Municipal Jardim Felicidade, meu berço enquanto professora da Rede, lugar que amo e que me presenteou com tanta gente especial. Obrigada Sandra Pereira Gonçalves pela escuta amiga e opiniões valiosas acerca da construção do objeto deste estudo e durante a evolução do processo de escrita; Josiane Priscila de Carvalho, por acreditar em mim e pela delicadeza ímpar em todas as conversas; Deborah Saib da Silva Junqueira, pelas dicas preciosas e por trazer leveza com os memes enviados pelo Instagram nas horas de tensão; Reny

Adriana Damaceno e Eloar Guimarães, por torcerem por mim e pelas tantas demonstrações de amizade e companheirismo durante essa caminhada.

Agradeço a todas as gerências e diretorias da Secretaria Municipal de Educação (SMED) por atender prontamente e com tanta gentileza cada demanda relacionada à pesquisa: autorizações iniciais, indicação de participante para a fase de entrevista e o envio de dados solicitados, no mais alto padrão de ética, respeito e valorização da ciência. Todos os pedidos foram atendidos e isso possibilitou que o processo fosse possível.

Estendo a gratidão à equipe que passei a integrar na SMED desde setembro de 2023, a Diretoria do Ensino Fundamental. Obrigada pelas constantes trocas de figurinhas, vocês tiveram grande influência na ampliação da minha visão sobre a educação. Em especial à Adriana Mota Ivo Martins, Ana Paula Pedersoli Pereira, Cristine Dantas, Patrícia Rodrigues Martinez e ao César Eduardo de Moura, sinto-me honrada por compor uma equipe tão dedicada e competente. Adriana, Ana Paula e Patrícia, vocês foram incríveis com o envio de materiais para estudo, na escuta das minhas dúvidas (e na busca por respostas para elas), nas trocas de ideias, na oferta para leitura do material, na correção e revisão do texto. Muito obrigada mesmo!

Comecei estes agradecimentos pela minha base: meu núcleo familiar. Finalizo-os da mesma forma, porque acredito firmemente que é na família que se dá o princípio e o fim de todos os projetos importantes da vida de uma pessoa. É em seu seio que brotam os sonhos, é em seu meio que esses sonhos se transformam em oração, se solidificam, maturam e viram ação. Por isso, o meu muito obrigada ao meu irmão Marcos Paulo Santos da Penha, que foi obrigado a emprestar seus ouvidos tantas vezes e o fez com paciência. Ao meu primo Hudson Santos Pereira que, além dos ouvidos, em muitas horas cedeu a própria casa como um refúgio de certas distrações. À minha prima

Janice Santos Viana, sempre disposta a compartilhar sua experiência no meio acadêmico e me amparar carinhosamente todas as vezes que pedi ajuda. À minha prima-irmã-comadre, Fabiana Christina Santos de Lima, sempre disposta a ouvir, aconselhar, fazer rir (e chorar). À minha amada madrinha Lúcia Helena dos Santos Lima - que pra mim é sinônimo de força e determinação - e tias, Ivete Mara Santos, Ilca, Maria Emília Santos Viana, Marlita José da Penha e Neuza Gilberta Penha Lopes, agradeço pelas palavras, gestos amorosos e encorajadores.

São muitas pessoas a quem tenho gratidão e é uma felicidade enorme transbordar e compartilhar esse sentimento. Peço desculpas se minha memória me traiu e se, porventura, não citei alguém que merecia. Agradeço de coração a todos que participaram desse processo, seja com ações, seja com pensamentos positivos, seja com orações.

Wanessa Santos da Penha

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Maireles, 1977).

RESUMO

No contexto atual, em que as demandas sociais delegam às instituições escolares cada vez mais responsabilidades, a coordenação pedagógica demarca a sua atuação como uma espécie de elo essencial entre os vários grupos que compõem as comunidades escolares. No caso de Belo Horizonte, a proposta da política educacional tem como um dos seus marcos o ano de 1995, com a implementação da Escola Plural. Deste programa, que tem como um dos seus pontos centrais a proposta de uma intervenção radical na lógica organizacional escolar, emerge o(a) professor(a) coordenador pedagógico. À época, a possibilidade de qualquer docente concursado para o cargo de Professor(a) Municipal desempenhar a função de coordenador(a) pedagógico(a), independentemente de sua formação inicial, representa, na rede de ensino municipal, o rompimento da lógica que segmenta o planejamento e a execução do trabalho docente. O novo papel a ser desempenhado pelos docentes, naturalmente, representa um alargamento em suas atribuições, o que interfere em sua profissionalidade. Após 23 anos, outra grande reestruturação da organização do trabalho escolar, cria na rede municipal a função de Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral e, conseqüentemente, provoca novas (re)configurações do trabalho na coordenação. Sendo assim, esta pesquisa investiga como o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral vem construindo o seu espaço de atuação dentro das escolas. De maneira mais específica, é proposto identificar quais demandas levam à criação da função; analisá-la pela perspectiva da legislação e verificar as concepções que os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos Gerais vem elaborando a respeito do próprio papel. Para isso, sob uma abordagem qualitativa, faz-se o uso das seguintes ferramentas para a coleta de dados: análise de documentos oficiais de âmbito municipal, estadual e federal; entrevista semiestruturada com representante da Secretaria Municipal de Educação; aplicação de questionários e discussão - sob formato de grupo focal on-line - com nove professores(as) da rede municipal de Belo Horizonte que exercem a função de Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral. O referencial analítico aporta-se nos estudos de Placco; Almeida; Souza (2011, 2017), Freire (1983, 2001), Libâneo (2008), Sacristán (2014), Pires; Gauthier (2014) e Pires (2015). Como principais achados está a relação entre criação da função de Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral e a necessidade de um atendimento cada vez mais integrado pedagogicamente entre os turnos de atendimento nas escolas municipais de Belo Horizonte. As concepções que os(as) coordenadores(as) constroem sobre os próprios afazeres indicam que há o claro entendimento de que a política educacional do município visa a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. E, embora, busquem ativamente atuar em prol deste objetivo, ao analisar suas atribuições, os(as) coordenadores(as) apontam dificultadores para desenvolver efetivamente todas as frentes de trabalho pelas quais são responsáveis. Exemplos desses dificultadores são o excesso de atribuições, a dificuldade em gerir um número alto de pessoas, a composição dos quadros de profissionais com quantitativos insuficientes e a falta de tempo para o que consideram mais importante em sua função,

a formação em serviço. Por estar vinculada a um programa de mestrado profissional, esta dissertação favoreceu a construção de um recurso educativo contendo inspirações práticas para a organização do trabalho dos(as) coordenadores(as).

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Trabalho docente. Profissionalidade docente. Gestão Democrática.

ABSTRACT

In the current context, in which social demands increasingly delegate responsibilities to school institutions, pedagogical coordination lays out its role as a kind of essential link among the assorted groups that make up school communities. With respect to Belo Horizonte, the educational policy proposal has, as one of its milestones, the year 1995 with the implementation of the "Escola Plural" (Plural School). From this program, which has as one of its central points the proposal for a radical intervention in the organizational logic of schools, emerges the figure of the pedagogical coordinator. At that time, the possibility for any tenured teacher in the Municipal position to perform the role of pedagogical coordinator, regardless of their initial training, represented a break in the logic that segmented the planning and execution of teaching work within the municipal education system. The new role to be played by teachers instinctively represents an expansion of their responsibilities, which interferes with their professionalism. Following a period of 23 years, another major restructuring of school work organization creates the position of General Pedagogical Coordinator in the municipal network, consequently provoking new (re)configurations of work in coordination. Thus, this research investigates how the General Pedagogical Coordinator is constructing their role within schools. More specifically, it aims to identify the demands that lead to the creation of the position, analyze it from the perspective of legislation, and examine the conceptions that General Pedagogical Coordinators are developing regarding their own role. For this purpose, a qualitative approach is employed, using the following tools for data collection: analysis of official documents at the municipal, state, and federal levels; semi-structured interviews with a representative of the Municipal Department of Education; application of questionnaires; and discussion, in the form of an online focus group, with nine teachers from the municipal network of Belo Horizonte who hold the position of General Pedagogical Coordinator. The analytical framework draws on the studies of Placco; Almeida; Souza (2011, 2017), Freire (1983, 2001), Libâneo (2008), Sacristán (2014), Pires; Gauthier (2014), and Pires (2015). Among the primary findings is the relationship between the creation of the General Pedagogical Coordinator position and the needs for increasingly integrated pedagogical assistance between the service shifts in municipal schools in Belo Horizonte. The conceptions that coordinators build about their own tasks indicate a clear understanding that the municipality's educational policy aims to guarantee students' learning rights. However,

despite actively seeking to work towards this goal, coordinators point out difficulties in effectively developing all the areas of work for which they are responsible. Examples of these difficulties include an excess of tasks, difficulty in managing a high number of people, inadequate staffing levels, and a lack of time for what they consider most important in their role: in-service training. Being linked to a professional master's program, this dissertation facilitated the creation of an educational resource containing practical inspirations for the organization of the work of coordinators.

Keywords: Pedagogical coordination. Teaching work. Teaching professionalism. Democratic Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema organizacional dos objetivos da pesquisa	24
Quadro 1: Relação de trabalhos selecionados nas plataformas digitais	31
Quadro 2: Categorias observadas no corpus analisado	34
Quadro 3: Histórico da supervisão escolar à coordenação pedagógica no Brasil	42
Quadro 4: Atribuições da Coordenação Pedagógica antes de 2018	52
Figura 2: Esquema de exemplo relacional de funções do(a) CPT	55
Quadro 5: Atribuições do Coordenador Pedagógico Geral	58
Figura 3: Mapa das regionais administrativas de Belo Horizonte	78
Quadro 6: Número de EMEF por Regional Administrativa	79
Quadro 7: Organização da fase de coleta de dados	80
Quadro 8: Quadro auxiliar para a análise de documentos	84
Figura 4: Print de tela com apresentação do questionário on-line	87
Figura 5: Print de tela apresentada no Grupo Focal On-line	91
Quadro 9: Quadro de apoio para análise dos dados da entrevista	95
Gráfico 1: Especializações dos(as) CPG na área da educação	106
Gráfico 2: Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica de Turno	107
Gráfico 3: Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica Geral	107
Quadro 10: Frentes de trabalho do(a) CPG	112
Quadro 11: Ações formativas ofertadas aos (às) CPG pela SMED	115
Quadro 12: Comparação de quantitativos relacionados aos cenários de atuação do(a) CPG	123
Figura 6: Capa do e-book	138

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
DCT	Documento Curricular do Tocantins
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a) (e sua variação em número)
CPG	Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral (e sua variação em número)
CPT	Coordenador(a) Pedagógico(a) de Turno (e sua variação em número)
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
GDE	Gratificação de Dedicção Exclusiva
GF	Grupo Focal
GFO	Grupo Focal on-line
GM	Gestor(a) Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RE	Regimento Escolar
RME-BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	Supervisor Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PEC	Projeto Educativo Comum
PNE	Plano Nacional de Educação
PM	Professor(a) Municipal (e sua variação em número)
PR	professor(a) Regente (e sua variação em número)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA.....	18
1 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA.....	27
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	41
2.1 A Coordenação Pedagógica no Contexto Nacional.....	41
2.2 A Coordenação Pedagógica nas Escolas Municipais de Belo Horizonte.....	46
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	60
3.1 Coordenação Pedagógica.....	60
3.1.1 A coordenação pedagógica frente a gestão democrática.....	65
3.2 A profissionalidade docente.....	68
4 METODOLOGIA.....	76
4.1 Abordagem Metodológica.....	76
4.2 O cenário e os participantes.....	76
4.3 Coleta de dados.....	80
4.3.1 Entrevista.....	81
4.3.2 Análise de documentos.....	82
4.3.3 Questionário.....	84
4.3.4 Grupo focal on-line.....	88
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	93
5.1 Coordenação Pedagógica Geral: concepções iniciais.....	93
5.2 As concepções dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Gerais frente às suas atribuições cotidianas.....	105
5.2.1 Coordenação Pedagógica Geral: antes e depois da publicação da Lei 11.132 e do Decreto 17.005.....	109

5.2.2 Coordenação Pedagógica Geral frente às reorganizações propostas pelo ofício EDU/EXTER/Nº198/2022.....	126
5.2.3 Coordenação Geral: durante e após a pandemia de Covid 19.....	130
5.3 Produto Educacional.....	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	154
ANEXOS.....	173

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Mire veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

Guimarães Rosa (1979, p. 20)

É influenciada pelos versos de Guimarães Rosa que me enveredei pelos caminhos da pesquisa. Desde o início da atuação na docência, o desejo pela compreensão dos processos educacionais e a busca por conhecimentos que pudessem subsidiar práticas enriquecedoras para os(as) estudantes me mantiveram também no papel de estudante e me lançaram no caminho da pesquisa.

Hoje, certa de que o processo de formação reverteu-se numa tomada de consciência acerca dos variados papéis que um(a) professor(a) pode desempenhar no ambiente escolar, acredito que a partir do experimento em diferentes lugares da/na escola, tenho a possibilidade de colocar em movimento crenças antes tidas como inabaláveis. O movimento desestabiliza paradigmas, por conseguinte, reconfigura práticas.

Os versos de Guimarães Rosa contribuem para nutrir e reafirmar a convicção de que se “as pessoas não são sempre iguais”, conseqüentemente a escola também não. Esse lugar formado de gente e para formar gente, deve ser *lócus* de inquietação, de constante reflexão das ações cotidianas. André (2006, p. 10) evidencia “a importância do estudo das práticas escolares cotidianas, porque elas podem revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade”. Nesse sentido, a atuação dos atores escolares não é uniforme, muito menos imutável.

Por isso, logo no início, evidencio que a construção do objeto de estudo desta pesquisa nasce justamente em um momento de mudança: mudança do meu lugar de atuação profissional e mudanças na política da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

(RME-BH).

Ao longo de 17 anos atuando na educação, os seis primeiros foram exclusivamente na rede privada de ensino. Do estágio à inserção na docência em turmas da Educação Infantil (EI), por ter a “sorte” de já adentrar em uma rede de ensino que promovia formações diversas, houve a compreensão do papel valoroso da troca entre os pares, do trabalho compartilhado e da força transformadora de uma equipe que tem como foco a formação contínua.

Ao tomar posse no cargo de professora na rede pública municipal, iniciou-se também a consolidação da atuação no Ensino Fundamental (EF). O impacto do distanciamento entre as duas realidades que passaram a compor a vida profissional foi grande, pois em um período do dia trabalhava em uma escola da rede privada na região centro-sul da cidade, onde era comum ver as crianças chegarem com os motoristas particulares e suas cuidadoras. Em outro período do dia, vivenciava uma realidade quase que diametralmente oposta em uma escola situada em uma comunidade da zona norte. Daí, adveio a compreensão acerca da necessidade de se ter um olhar diferenciado para cada situação, cada realidade.

A priori, confesso que me pautava na falta de assistência familiar, nutricional, médica, financeira (entre outras...) para justificar (e aceitar como natural) muitos dos desafios enfrentados pelos(as) estudantes da rede pública. Contudo, paulatinamente, veio a compreensão que, conformar-se e naturalizar a diferença de resultados em virtude da classe social de onde advém o(a) estudante só contribui para manter uma lógica cruel e determinista. Então, exercer a docência de forma a valorizar a bagagem dos(as) estudantes e encontrar nela potencialidades de aprendizado, em detrimento de suas carências, trouxe nova perspectiva do que é educar. Nenhum(a) professor(a) nasce preparado(a) para todas as situações. Assim, é no contexto do que lhe é incomum que surgem as maiores oportunidades para o crescimento e a possibilidade de atuações diferenciadas na condução dos(as) estudantes a saberes emancipatórios. Para Gatti

(2020):

Ideias emergem de realidades – materiais, sociais, culturais – ao mesmo tempo que influenciam ações que constroem e reconstróem realidades e, assim, provocam a necessidade de sua própria reconstrução ao serem confrontadas com as novas realidades historicamente gestadas (Gatti, 2020, p. 236).

As reflexões, nesse momento de mudanças tão bruscas, de atuação em cenários tão díspares trouxeram também a percepção de que o potencial criativo do docente precisa ser constantemente alimentado.

A noção de professor(a) reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão, 2003, p. 41).

O amadurecimento profissional por meio dos estudos e da experiência adquirida trouxe, em 2018, o convite para atuação na equipe de coordenação pedagógica na escola pública. Mesmo ainda lecionando na rede privada, iniciei a busca pela especialização para entender, fortalecida pela teoria, o que significaria atuar nesse lugar.

Da participação na 6ª edição do Laseb¹, que ofereceu pela primeira vez uma linha de estudos centrada na coordenação pedagógica, vieram importantes contributos do campo teórico e do campo da prática, por meio da interação com os(as) outros(as) cursistas. O desejo por avançar nas pesquisas iniciadas durante a especialização cresceu de modo pujante. O que levou, inclusive, a outra grande mudança: o desligamento do setor privado para dedicar mais tempo às demandas que seriam inerentes ao mestrado. Deu-se assim, a construção do objeto deste estudo, a

¹ O Laseb – Pós-graduação Especialização *Latu Sensu* em Docência na Educação Básica – é uma parceria firmada entre a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A ação promove a oferta de cursos de atualização e pós-graduação específicos para os(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação. Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-faz-parceria-com-ufmg-para-formacao-continuada-de-professores\(as\)-municipais](https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-faz-parceria-com-ufmg-para-formacao-continuada-de-professores(as)-municipais). Acesso em: 29 set 2022.

Coordenação Pedagógica Geral na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH).

O sucinto memorial profissional expõe, portanto, a mudança de papéis em minha atuação dentro da escola. Passo agora à segunda mudança, no âmbito de toda a RME-BH.

Em 2018, mesmo ano em que a passei a compor a equipe de coordenação de uma escola municipal, houve a criação da função de Coordenador Pedagógico Geral II² (CPG) no EF. A partir daí, houve grande inquietação quanto à atuação desse profissional. A demanda emergente nas escolas passa a ser a reconfiguração do trabalho da equipe de coordenação. Segundo o minidicionário da Língua Portuguesa Silveira Bueno (2007, p. 187), as definições para termo “*configurar*” são: (1) Dar forma ou figura a; (2) representar; (3) delinear. Tomarei aqui a 3^a definição, no sentido delinear. Acrescida do prefixo “*re*”, indicando uma repetição, neste trabalho o termo “reconfigurar” deve ser entendido como o ato de “delinear novamente”. Ou seja, “reconfigurar o trabalho da equipe de coordenação”, lido como “delinear novamente” as atribuições dos membros que compõem a coordenação pedagógica. Visto que, antes da criação da função de CPG, já acontecia um trabalho de coordenação pedagógica (CP)³.

Até ao final de 2017, as escolas de EF funcionavam com a organização de uma equipe de coordenação em cada turno de trabalho, atendendo apenas aos(às) estudantes, familiares e professores(as) do seu horário de trabalho, correspondente a 22h30 semanais.

² O Coordenador Pedagógico Geral II é aquele que atua especificamente nas Escolas de Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, foi criada uma função correspondente: a de Coordenador Pedagógico Geral I. Por este trabalho abordar apenas as escolas de Ensino Fundamental, ao se referenciar à função, será usado apenas a sigla CPG.

³ As diferenciações entre as duas funções, Coordenador Pedagógico de Turno e Coordenador Pedagógico Geral, serão melhor expostas no terceiro capítulo.

Em suma, desde janeiro de 2018, existe uma nova função, mas sem a regulamentação que norteasse o fazer desse profissional. A cena em tela gera muita nebulosidade quanto à nova função. Isso porque, a sanção da Lei Municipal nº 11.132, que cria a função de CPG, só foi publicada em setembro de 2018. Contudo, na publicação não há menções às suas atribuições.

Gestores(as) e demais envolvidos(as) demonstram dúvidas quanto às responsabilidades do novo lugar. Em concordância com a afirmativa de Carneiro; Moreira; Souza (2013, p. 30) percebe-se que “apenas quando o coordenador pedagógico possui clareza quanto às suas funções, é que ele pode planejar e organizar seu tempo conforme suas demandas profissionais, evitando correr o risco de viver apagando incêndios...”.

Durante os estudos realizados no Laseb, o foco investigativo é no âmbito da discussão de papéis entre os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) de Turno (CPT) e o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral (CPG). Motivada pelos resultados positivos, parte-se para a ampliação do cenário com a pretensão de evidenciar a atuação do(a) CPG em escala municipal. Não se pode deixar de considerar que a singularidade vivida em decorrência da pandemia por Coronavírus, naturalmente impactou os afazeres do(a) coordenador(a) e os desenhos organizacionais até então planejados pelas equipes gestoras das escolas.

Nesse contexto, é possível levantar algumas questões: a partir de quais demandas a função de CPG foi criada? Qual percepção os(as) CPG têm em relação ao que foi estipulado pela legislação e sua real atuação nas escolas, considerando também a situação pandêmica?

Na busca por respostas a esses questionamentos, este estudo pretende investigar a Coordenação Pedagógica Geral, tendo em foco a imersão em três contextos: da intencionalidade da equipe da SMED ao criar a função de CPG, dos textos oficiais da

legislação que orientam as atribuições da função e, por fim, da percepção do(a) próprio(a) CPG a respeito de sua atuação.

Logo nos primeiros encontros, minha orientadora demonstrou grande sensibilidade ao captar o meu desejo de investigação para além do que havia produzido inicialmente. Nas trocas e reflexões abriram-se possibilidades de adequações em alguns termos usados na escrita dos objetivos e na ordem em que eles estariam dispostos no texto. Assim, delimitamos conjuntamente como sendo o objetivo geral do estudo:

- Compreender como os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Gerais participantes da pesquisa estão construindo o seu espaço de atuação.

De maneira ainda mais específica, é proposto:

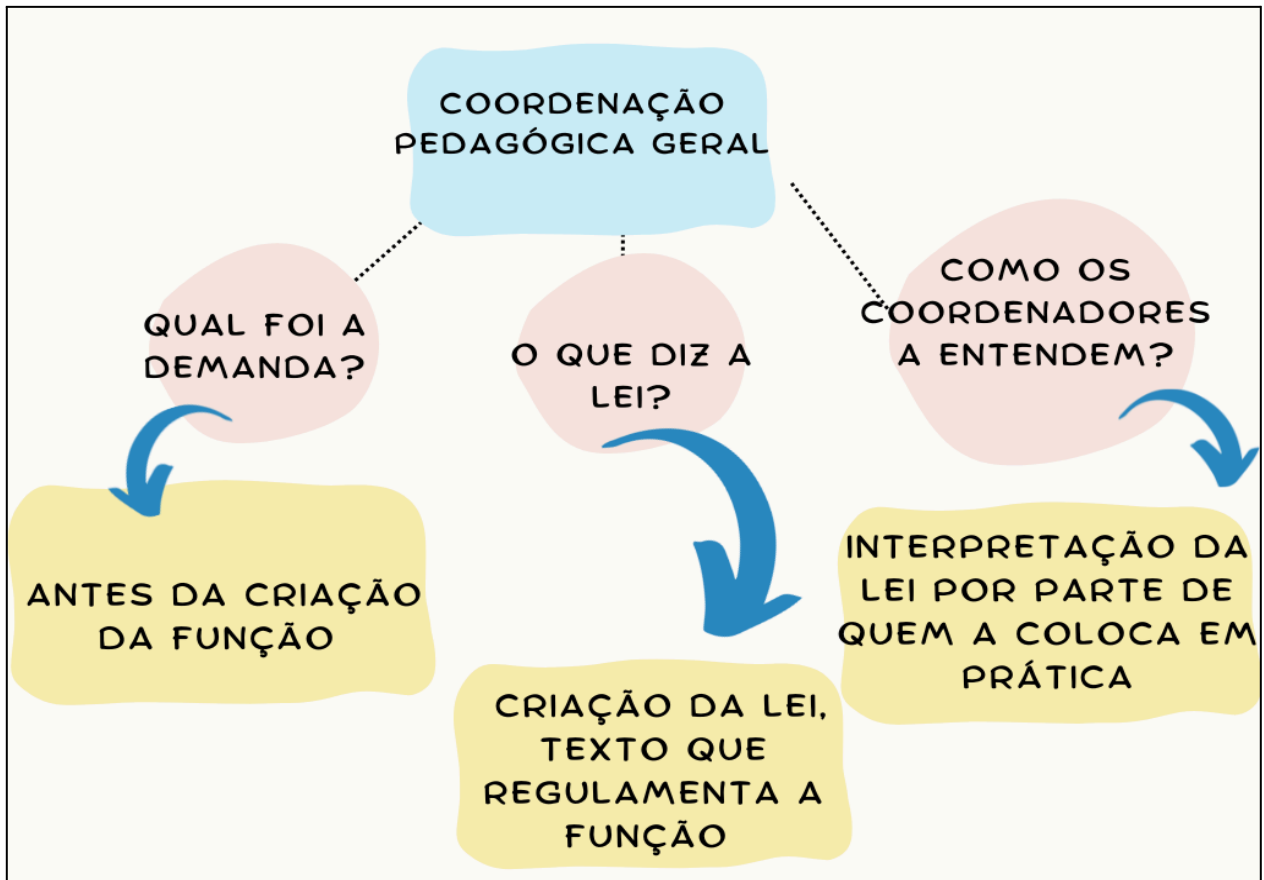
- Identificar quais demandas levaram à criação da função de Coordenador Pedagógico Geral nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte;
- Analisar a função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral pela perspectiva da legislação;
- Verificar as concepções do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral a respeito da própria atuação no cotidiano.

Os objetivos ora listados indicam a hipótese de que a criação da função de CPG advém de uma demanda, dela foi elaborado o texto da lei que a regulamenta. Por fim, o texto legal é colocado em prática nas escolas de acordo com interpretações que os(as) profissionais de cada escola fazem.

Assim, cada objetivo específico do estudo é organizado de modo a buscar respostas relacionadas às demandas a serem atendidas com a criação da função, a análise do

que estipula a legislação e a forma como a lei é compreendida (e posta em ação) por aqueles(as) que desempenham a função. O esquema que segue, na Figura 1, ilustra essa organização.

Figura 1: Esquema organizacional dos objetivos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Embora definidas as intencionalidades do estudo, a participação das disciplinas do mestrado trouxe à tona a consciência de que o aprimoramento do projeto de pesquisa entregue no processo de admissão do programa passa por mais ajustes do que o imaginado. Afinal, apesar da manutenção dos estudos, por meio dos cursos de aperfeiçoamento, os pensamentos preliminares são amparados muito mais norteados pelos saberes da prática de sala de aula, com construções bem diferentes das requeridas no mestrado. Entre a graduação e o início do mestrado, passaram-se treze anos. Mesmo na especialização, tomada como ponto de reconexão ao ambiente

acadêmico, o nível de aprofundamento em textos e a construção da escrita são outros. A participação em seminários da linha de pesquisa Didática e Docência trouxe o entendimento de que é possível o(a) pesquisador(a) se colocar na escrita, preservando o seu rigor científico. Por isso, opto pela escrita em primeira pessoa em certos trechos, como nesta apresentação (ao compartilhar a trajetória e os anseios pessoais), ao indicar as etapas de delimitação das escolhas metodológicas que norteiam o estudo e nas considerações finais.

O primeiro capítulo descreve o processo de levantamento bibliográfico de trabalhos que tiveram o seu foco na atuação da coordenação pedagógica nos últimos anos e localiza a pesquisa com relação aos seus contributos. Para além, a descrição do estabelecimento de critérios bem definidos no momento da seleção do *corpus*, mostra-se primordial para a validação das referências pré-definidas a partir da elaboração do projeto e apresenta outras, detalhadas no terceiro capítulo.

O segundo capítulo traz o histórico evolutivo da função de coordenador(a) pedagógico(a) no Brasil, passando brevemente pelos primeiros registros acerca da Supervisão Pedagógica e as perspectivas de sua atuação, conforme o modelo de organização escolar proposto às épocas até a adoção do termo coordenação pedagógica. Em sequência, busca-se aprofundar na legislação que demarca o movimento de democratização no campo educacional e os seus reflexos nas especificidades do município de Belo Horizonte.

O capítulo seguinte trata do referencial teórico. Nele são discutidos os conceitos compreendidos como estruturantes desta pesquisa. Os estudos de Placco; Almeida; Souza (2011) subsidiam o conceito de Coordenação Pedagógica. Durante o momento da coleta de dados, algumas falas dos participantes remetem a questões ligadas à profissionalidade docente, já que se discute a criação de uma nova função. Esse conceito terá como base textos de Sacristán (1995), junto a outros teóricos estudados durante a disciplina "Profissionalidade Docente: Concepção Teórica Metodológica". O

levantamento bibliográfico também contribui para a construção do desenho metodológico da pesquisa bem como da escolha das ferramentas mais adequadas para a fase de coleta de dados, apresentado no quarto capítulo.

O quinto capítulo diz respeito à análise e discussão dos dados, um movimento de conexão entre o conceitual e ação prática, entre o planejado no texto e a interpretação para ação prática, entre o idealizado e o vivenciado. Finaliza-se com a apresentação do produto educacional elaborado a partir desse movimento investigativo.

Por fim, o sexto capítulo trata das considerações finais e possíveis caminhos para novos estudos, visto que a função em discussão abarca um amplo campo investigativo.

1 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

Este capítulo explicita todo o processo de levantamento bibliográfico desde a indicação dos repositórios acadêmicos de programas de pós-graduação, entidades ligadas ao fomento à pesquisa, revistas e plataformas científicas visitadas virtualmente – única possibilidade no período pandêmico - até a seleção final de trabalhos a serem analisados a fim de se compreender em que ponto se encontram as discussões sobre a coordenação pedagógica.

A relevância de uma pesquisa está nas contribuições que ela acrescenta ao seu campo de conhecimento. Portanto, o avanço pautado no saber científico depende da compreensão de qual deve ser o ponto de partida de uma investigação. Nesse sentido, um dos primeiros movimentos é a busca pela resposta da pergunta: qual é o estado do conhecimento da questão a ser debatida?

Segundo Ferreira (2002, p. 257), o levantamento da produção científica sobre um tema corrobora para a observação de que “aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”. A autora pontua que esse procedimento pode ser nomeado como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” e acrescenta que essas pesquisas:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 257).

Os autores Silveira; Lima Junior; Vieira (2022, p. 338) corroboram acerca da contribuição desse tipo de trabalho ao afirmar que o procedimento não só permite a sistematização do conhecimento. Ele vai além, ao “possibilitar interpretações diretas sobre esses conhecimentos”. Pela afirmação, nota-se que o(a) pesquisador(a), ao analisar certo *corpus*, consegue formular um sentido muito próprio na leitura de seus achados.

Embora nem todas as pesquisas tragam esses termos de forma explícita, o levantamento do saber acadêmico é um dos primeiros passos de uma pesquisa. Contudo, o procedimento requer atenção.

O detalhamento dos procedimentos adotados para a inclusão ou exclusão de trabalhos na fase inicial busca destacar os cuidados adotados na tentativa de se ter como ponto de partida um conjunto de estudos considerados relevantes em seu teor científico.

Como critério para a seleção do *corpus* estipulou-se um recorte temporal de cinco anos, analisando-se as publicações de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021. Para a seleção de pesquisas, observou-se aquelas desenvolvidas em programas de pós-graduação com notas 7 ou 6 para a modalidade acadêmico, e notas 5 ou 4 para a modalidade profissional. Para a seleção dos artigos, optou-se por consultar periódicos com avaliação de Qualis entre A1 e A4, reconhecidos como fontes de elevado fator de impacto no meio científico e de excelência nacional.

O *corpus* estabelecido é composto por dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos repositórios acadêmicos de programas de pós-graduação em educação, artigos encontrados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em bibliotecas digitais de periódicos científicos brasileiros. Somados a esses, foram incluídos os trabalhos divulgados no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No momento das buscas, foram utilizados em todas as plataformas os seguintes descritores: (1) Coordenação pedagógica; (2) Coordenador Pedagógico; (3) Coordenação Escolar, (4) Supervisor Pedagógico, (4) Supervisão escolar, além de variações deles em gênero e número. A opção pelos descritores “coordenador/coordenação” e “supervisor/supervisão” justifica-se pela concordância

com a afirmativa de Moehlecke (2017):

Adentrar essa área implica deparar-se com grande variedade de expressões e nomenclaturas utilizadas ao longo da história da educação no Brasil para designar diferentes funções criadas para a ação junto à gestão das escolas. A própria LDBEN/96 utiliza os termos inspeção, supervisão e orientação educacional para se referir ao profissional da educação que atua nas funções de orientação e coordenação pedagógicas, expressões que também ganham contornos locais nas legislações de estados e municípios (Moehlecke, 2017, p. 226).

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal de buscas que proporciona o acesso ao conteúdo completo de teses e dissertações defendidas em 127 instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Em seu repositório constam mais de 514.000 dissertações e 195.000 teses. Ao acessar essa plataforma, no primeiro momento, foram lançados os descritores, associado ao uso do operador booleano “OR” entre eles. A busca inicial resultou na listagem de 332 trabalhos. Desse total, 7 teses e 74 dissertações atendiam aos requisitos relacionados à temática no contexto geral.

Paralelo ao levantamento na BDTD foi preciso acessar a Plataforma Sucupira, gerar relatórios com avaliações dos programas de pós-graduação para saber as suas pontuações classificatórias. Foi possível encontrar nove programas com as notas 7 ou 6 na modalidade acadêmico e outros vinte e dois programas com notas 5 ou 4 na modalidade profissional⁴. Esse passo foi um segundo momento no processo de filtragem de trabalhos.

Entre os 31 programas de pós-graduação pertencentes à nova lista, chegou-se às dissertações de Gonçalves (2021) e Cabral (2017). O levantamento realizado diretamente nos repositórios institucionais proporcionou o acesso a outros dois estudos: Luna (2020) e Sentoma (2020).

⁴ Para acessar a avaliação dos programas de pós-graduação, na modalidade acadêmico e profissional, realizou-se pesquisa na plataforma Sucupira. Na ocasião foram levados em conta a Avaliação Quadrienal 2017, a última disponibilizada no portal da Plataforma Sucupira. A avaliação dos programas está disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf;jsessionid=YgsZYBEOtT04PWAZ5V+TGyle.sucupira-214>.

O Portal de Periódicos da Capes é outra importante fonte de pesquisas virtuais do Brasil. Nessa plataforma, foram selecionados artigos entre o conteúdo livre e assinado, o que favoreceu o contato com pesquisas publicadas por editoras internacionais ligadas a instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Inicialmente, a lista de publicações foi composta por 790 artigos. O próximo passo para filtragem foi por meio da aba “Periódicos revisados por pares”, o que reduziu o número para 360 artigos⁵. Ao aplicar os critérios pré-estabelecidos, chegou-se a oito artigos: Carvalho; Carvalho; Barbosa (2021), Parente *et al* (2021), Pádua; Franca Carvalho (2020), Araújo; Martins; Rodrigues (2019), Silva (2019), Prado; Proença (2018), Moehlecke (2017) e Marcondes *et al* (2017).

O Scielo e o Google Scholar (ou Google acadêmico) são mecanismos de pesquisa que favorecem o acesso a periódicos científicos revisados por pares. A triagem nessas plataformas seguiu os procedimentos anteriores. Descartando os artigos que já haviam sido selecionados pelo Portal da Capes, nessas bibliotecas virtuais foram localizados três (3) artigos: Sávio (2018), Bello; Penna (2017), Catanante; Dias (2017).

O levantamento realizado no site da ANPEd, associação que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, possibilitou o acesso aos trabalhos de Nogueira (2017) e Fernandes (2017).

Após percorrer as diferentes plataformas e aplicar os critérios estabelecidos, foram selecionados dezessete (17) trabalhos, sendo quatro (4) dissertações e treze (13) artigos. Estes foram organizados no Quadro 1.

⁵ Novamente recorreu-se à Plataforma Sucupira para conferência das avaliações das revistas cujos artigos foram selecionados num primeiro momento. A lista completa com as notas de cada revista está disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

Quadro 1: Relação de trabalhos selecionados nas plataformas digitais

Trabalhos selecionados			
Plataforma Pesquisada	Trabalho	Autores	Ano
Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD)/ Repositórios digitais de Programa de Pós-Graduação	A formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão escolar: referenciais freirianos.	GONÇALVES, Wayne Teixeira.	2021
	A coordenação pedagógica na Rede Jesuíta de Educação à luz do Projeto Educativo Comum: especificidades, desafios e perspectivas.	LUNA, Edelves Rosa.	2020
	O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico.	SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga.	2020
	Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário.	CABRAL, Maria Arlete Leite Ribeiro.	2017
Portal de Periódicos CAPES	Os desafios da Supervisão Pedagógica no Ensino de Tocantins: uma reflexão do documento curricular.	CARVALHO, Philipe Lira de; CARVALHO, Edineide Paslamdim; BARBOSA, Lêda Lira Costa.	2021
	O Coordenador Pedagógico enquanto articulador de uma educação inclusiva: dos documentos legais às práticas educativas.	PARENTE, Dheysa Paulo Parente; GUEDES, Anatólia Franco Silva; MOREIRA, Heloísa Beatriz Cordeiro; ALVES, Francisco Régis Vieira.	2021
	Ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico em tempos de pandemia: um relato de experiência.	PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira; FRANCA CARVALHO, Antônia Dalva.	2020
	Coordenação Pedagógica na escola básica brasileira posta em questão.	ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho.	2019
	O coordenador pedagógico no Contexto escolar e suas contribuições à prática docente.	SILVA, Eliene Farias Silva.	2019
	Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores(as).	PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins.	2018
	O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas?	MOEHLECKE, Sabrina.	2017

	Coordenação pedagógica: instância de mediação das políticas curriculares	MARCONDES, Maria Ines G.F.; FREUND, Cristina Spolidoro; SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral.	2017
Scielo e Google Acadêmico	A equipe pedagógica responsável e o papel formativo do coordenador pedagógico.	SÁVIO, Donatella.	2018
	O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo.	BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira.	2017
	A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio.	CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa.	2017
ANPEd	A fragilidade da profissionalidade docente – o caso do professor(a) coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas.	FERNANDES, Maria José da Silva.	2017
	Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência docente.	NOGUEIRA, Simone do Nascimento.	2017

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Posteriormente, fez-se o mapeamento dos elementos centrais dos trabalhos selecionados, seus objetivos, sujeitos que para elas contribuíram, as metodologias aplicadas, os instrumentos usados para a coleta e análise dos dados, os referenciais teóricos e os principais resultados encontrados.

Como esperado em uma pesquisa da área educacional, 100% dos trabalhos optaram pela metodologia qualitativa. A abordagem torna-se pertinente neste contexto por facilitar a leitura de um cotidiano permeado de múltiplos sentidos, entendendo que, na escola, cada profissional, ao realizar suas atividades laborais, coloca em prática uma série de saberes e crenças que permeiam a sua trajetória como estudante e, mais tarde, como educador(a). Por isso mesmo, “ler e interpretar” o cotidiano escolar vai muito além de quantificar dados. Para Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com

seus semelhantes (Minayo, 2007, p. 21).

O mapeamento favorece a visualização e a compreensão de que um estudo apresenta o uso de vários instrumentos para a coleta e interpretação dos dados que, conforme os seus objetivos, são associados de modo a gerar informações consistentes. Cada escolha do pesquisador é essencial para se obter um material rico e que gere conhecimentos com assegurado valor científico, agregando novos saberes.

No levantamento de estudos desta pesquisa, por exemplo, 14 trabalhos apresentaram combinações de diferentes instrumentos. Entre eles, doze indicaram o uso de dois instrumentos e dois apontaram o uso de até três diferentes instrumentos. Em contraposição, apenas três trabalhos indicaram o uso de um único instrumento na hora de coletar dados.

A análise documental ganhou destaque entre os trabalhos do *corpus*. Ela foi explicitamente citada como recurso de discussão nos resumos de nove estudos, o que corresponde a 53% dos trabalhos. A entrevista semiestruturada foi o instrumento presente em seis trabalhos. Outros três trabalhos optaram pelo uso de questionários. As narrativas estão presentes em dois trabalhos. Além dos instrumentos citados, o uso do diário de bordo, a descrição, a autobiografia, a revisão literária e a observação foram os instrumentos indicados uma vez cada, em trabalhos distintos.

Ao percorrer as referências bibliográficas dos trabalhos, foi possível constatar que outro dado unânime é o uso da legislação para justificar posicionamentos ao longo dos textos. Assim, em certa medida, 100% dos pesquisadores se dedicaram a estudar documentos oficiais – principalmente, leis (federais, estaduais e municipais), editais de concursos públicos, documentos curriculares, regimentos escolares e Projetos Políticos Pedagógicos – nos diálogos com os seus respectivos objetos de estudo.

Avançando para a análise dos objetivos de pesquisa do *corpus*, foram criadas categorias que ajudam na definição do caminho metodológico desta pesquisa. Essa

subdivisão intencionou facilitar a observação de aproximações ou distanciamentos, continuidades ou diferentes vieses abordados pelos pesquisadores em seus escritos. O Quadro 2 mostra a organização realizada para se chegar a esta informação.

Quadro 2: Categorias observadas no corpus analisado

Categoria 1 Aspectos globais da função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)	Categoria 2 Recortes dentro das atribuições dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)	Categoria 3 Formação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)
Carvalho, Carvalho e Barbosa (2021): Desafios do CP em Tocantins.	Parente <i>et al</i> (2021): CP enquanto articulador de práticas inclusivas.	Gonçalves (2021): Formação do CP para prática formativa, segundo Paulo Freire.
Luna (2020): Papel do CP na Rede Jesuíta Privada.	Sentoma (2020): Formação de professores(as).	Nogueira (2019): Construção da profissionalidade do CP.
Pádua e Franca Carvalho (2020): Ações do CP na pandemia.	Silva (2019): Contribuições do CP nas práticas docentes.	Fernandes (2017): Profissionalidade do professor(a) Coordenador Pedagógico.
Araújo, Martins e Rodrigues (2019): CP na escola básica.	Prado e Proença (2018): Práticas formativas na escola.	Bello e Penna (2017): O papel do CP na rede pública de São Paulo.
Moehlecke (2017): Desafios do CP na gestão escolar.	Sávio (2018): Formação de professores(as).	
Cabral (2017): Os desafios do CP no cotidiano escolar.	Marcondes <i>et al</i> (2017): CP como mediador de política curricular.	
	Catanante e Dias (2017): CP na formação para questões étnico-raciais.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Considerando as categorias criadas, os trabalhos que mais se aproximam da pesquisa proposta são os pertencentes à Categoria 1, visto que neles existe a intencionalidade de compreender a função do CP de modo mais global, em suas variadas frentes de trabalho: um ator pertencente ao grupo de gestão institucional, cujas atribuições se ramificam por vários cenários e que interage com toda a comunidade escolar.

Os estudos de Moehlecke (2017), Cabral (2017) e Carvalho; Carvalho; Barbosa (2021), corroboram para o entendimento de que é importante dar destaque ao estudo documental. Os trabalhos, ao traçarem objetivos que abarcam o lugar do coordenador

pedagógico enquanto figura de mediação na gestão das escolas públicas, a compreensão de suas atividades laborais e a sua atuação no momento da implementação de um novo currículo mostram grandes semelhanças com esta pesquisa. Tendo em vista que aqui se pretende investigar a criação de uma nova função e, por consequência, os impactos que esse novo espaço/lugar trouxe para o gerenciamento pedagógico nas escolas da RME-BH.

Na Categoria 1, apenas o estudo de Luna (2020) teve como cenário a rede privada de ensino confessional, o que reforça a percepção de que a tarefa de coordenar um grupo de professores(as) na rede pública de ensino e na rede privada é cercada por desafios de naturezas diferentes, ainda mais quando se leva em conta o perfil ligado a uma instituição confessional. A pesquisadora usa questionários para buscar traçar o perfil entre vinte e sete (27) profissionais. Ademais, lança mão do uso de entrevista semiestruturada com um percentual menor de sujeitos (8), para compreender as suas rotinas de trabalho. Suas opções parecem favorecer tanto a representatividade, em se tratando de uma rede de ensino, quanto às questões subjetivas que os sujeitos podem compreender como relevantes e que, porventura, não possam ser captadas em um questionário.

Os seis (6) estudos da Categoria 1 trazem como referenciais os nomes de, ao menos, 31 autores com os conceitos referentes à coordenação pedagógica e termos semelhantes que remetem a essa função no âmbito da escola. O número elevado comprova a pertinência dos estudos que versam sobre esse ator no cenário educacional desde o início da sua atuação, passando por vários contextos históricos e, inclusive, apontando para novos caminhos para a função atualmente. Entre os autores, os mais citados em trabalhos distintos foram Placco; Almeida; Souza (2008, 2012) e Libâneo (2005). Esse dado auxilia na escolha do referencial a ser pesquisado, embora esteja claro que outros referenciais podem (e devem) dialogar com este estudo, trazendo conceitos complementares a respeito da função, principalmente levando em conta a situação da pandemia.

A Categoria 2 do quadro é a que conta com produções que menos se assemelham a este estudo no que diz respeito aos objetivos propostos. Embora haja esse distanciamento, nela é possível analisar importantes ramificações das responsabilidades presentes na ação pedagógica de coordenar. O recorte mais abordado neste bloco, composto por sete (7) trabalhos, investiga o CP enquanto responsável pela formação dos professores(as). Esse aspecto foi investigado nas produções de Sentoma (2020), Prado; Proença (2018), Sávio (2018) e Catanante; Dias (2017), correspondem a 57% dos trabalhos da categoria. As escritas remetem ao entendimento da existência de um viés vinculado a desafios de variadas naturezas como: os saberes requeridos para um formador, o tempo/espço para as formações dentro da rotina escolar e até mesmo o engajamento das equipes.

Os outros três trabalhos da Categoria 2 não remetem ao recorte do CP enquanto formador: Parente *et al.* (2021), Silva (2019) e Marcondes *et al.* (2017). Os pesquisadores dão ênfase ao CP como um profissional articulador/mediador de políticas públicas e como parceiro do(a) professor(a) para o desenvolvimento de práticas educativas, ações essas que não excluem a formação em serviço.

O aporte teórico da Categoria 2 naturalmente abordou a coordenação pedagógica e, além disso, tratou aspectos relacionados à identidade do CP, à formação docente em serviço, aos grupos de trabalho, às políticas públicas educacionais, à equipe gestora escolar, à indução de práticas inclusivas, entre outros. Novamente foram referenciados pelo menos 31 nomes. Os autores que estão presentes em mais estudos foram Placco; Almeida; Souza (1994, 2003, 2011, 2012, 2017), Freire (1983, 2001), Leite (2008, 2011) e Ball (2010, 2016).

Por fim, a Categoria 3 tem em seu escopo a formação do CP e a construção de sua profissionalidade. Aspectos que apontam pontos de aproximação com esta pesquisa, pois, trabalha-se com a hipótese de que ao criar uma nova função, Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral, a SMED espera sanar lacunas detectadas no trabalho

desenvolvido nas escolas. Neste sentido, apresentam-se três questionamentos: (1) Quais fatores motivaram a criação da função investigada?; (2) O que a SMED espera da atuação desse profissional?; (3) Como esses profissionais são capacitados para desempenhar as suas atribuições?

A Categoria 3, composta por 4 trabalhos, possui objetivos que se assemelham aos desta pesquisa quando investigam diretamente a formação de professores(as) que atuam na coordenação pedagógica das escolas. Destacam-se aqui, os trabalhos de Fernandes (2017) e Nogueira (2019). Em seus escritos, as autoras deram um enfoque direto à profissionalidade do(a) CP, seus percursos e saberes empenhados para o desenvolvimento de suas atribuições.

Além disso, Fernandes (2017) também investiga a criação de nova função no estado de São Paulo: a de Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) (PCP), um recorte intimamente ligado ao estudo aqui almejado. Seu estudo dá enfoque, inclusive, à trajetória da função perpassando por diferentes contextos históricos.

Três trabalhos da Categoria 3 indicam em seus resumos, a análise documental como instrumento para coleta de dados. Contudo, apenas Bello; Penna (2017) buscaram identificar tendências para a atuação do CP. A discussão chama atenção por observar os caminhos do trabalho do CP e a sua tomada de decisões, fatores que podem vislumbrar novas formas de atuação. A condução das análises parece indicar um importante papel da gestão: o planejamento.

Placco (2002, 2012) foi referenciada em três dos quatro trabalhos que compuseram a Categoria 3 e Freire em dois deles, o que reafirma a percepção de que os teóricos citados poderão trazer grandes contribuições para este estudo.

A análise das produções científicas recentes acerca da coordenação pedagógica, corrobora para importantes avaliações: algumas de cunho imediato e outras que

possibilitam perceber se certas escolhas de delineio tomadas na primeira versão do projeto para esta pesquisa são as mais assertivas. Além disso, apresentam possibilidades de caminhos metodológicos diversos.

Por isso, o levantamento bibliográfico mostrou-se imprescindível para o entendimento da dinâmica atual das investigações acerca da coordenação pedagógica no Brasil. Para além, colabora para definições de escolhas metodológicas e situa a pesquisa quanto às suas contribuições.

Na conclusão deste capítulo, toma-se como desígnio apontar as contribuições que esta pesquisa visa somar à temática da coordenação pedagógica. Ressalta-se que as primeiras instruções recebidas na etapa de levantamento bibliográfico remetem-se à relevância de se ter como fonte de triagem, repositórios reconhecidos como de alto rigor científico. Sendo assim, a descrição pormenorizada do processo seletivo dos trabalhos aqui discutidos procura evidenciar a postura diligente da orientadora Nair Pires na condução de critérios bem definidos a serem seguidos pela mestrandia.

Faz-se agora um *looping* que retoma os primeiros parágrafos deste capítulo, ao destacar a informação de que a busca realizada na BDTD, inicialmente, lista 332 trabalhos. Com a aplicação do primeiro filtro permanecem 7 teses e 74 dissertações. Avançando na verificação dos programas aos quais os estudos estavam vinculados, foram eliminadas mais 70 dissertações e as 7 teses. Entre as 4 dissertações que permanecem na seleção de estudos, concluído o processo de filtragem, 2 estão vinculadas ao programa de pós-graduação de uma universidade no estado de São Paulo, 1 no Rio Grande do Sul e a outra no Mato Grosso do Sul.

Este trabalho, portanto, entra no *corpus* de estudos que reforçam a dimensão de pesquisa sobre a Coordenação Pedagógica Geral em Belo Horizonte, colocando em foco a percepção das pessoas que desempenham a função cotidianamente. Seu ineditismo, postula-se, em primeiro lugar, na maneira que optamos para explicitar o

processo de revisão bibliográfica: desde o início apresentando categorizações dos trabalhos contemplados no *corpus*. Em segundo lugar, parte das discussões são entrelaçadas pelas mudanças repentinas e compulsórias vivenciadas na peculiaridade trágica do momento pandêmico. Isto significa que, no desenrolar da construção de um espaço, outras organizações acontecem de forma ainda mais urgente e abrupta. A tensão e o medo são sentimentos muito presentes no ambiente escolar, que sofre alterações radicais em seu cotidiano.

A função de CPG, criada no ano de 2018, tem em sua legislação o indicativo de que a duração do mandato desse profissional é de 3 anos. Assim, ao final de 2020, previa-se o fechamento de um primeiro ciclo de atuação. Uma das muitas reorganizações provocadas pela pandemia nas escolas municipais foi a prorrogação do primeiro mandato do CPG até o final de 2021. Este fechamento de ciclo pode ser considerado como marco oportuno para reflexões acerca da construção do espaço de atuação do CPG. Uma construção que não se dá da noite para o dia, simplesmente com a publicação da lei 11.132, mas que acontece, de fato, no fazer cotidiano.

Ao lançar-se na discussão sobre a atuação do CPG, a lógica organizacional da pesquisa é amparada no tripé: (1) da necessidade da criação da função, (2) do embasamento voltado para o horizonte da legislação e (3) da forma como os pioneiros na atuação como CPG têm desbravado os desafios da reorganização de coordenação pedagógica dentro das escolas municipais de Belo Horizonte. Para tanto, faz-se o exercício de esmiuçar os textos legais que deliberam as proposições para a nova função e outros que os alicerçam. Pelo ponto de vista das pessoas que vivenciam intimamente o processo construtivo do lugar de atuação do(a) CPG, busca-se compreender o processo de criação da função sob o ponto de vista de um(a) participante que apresente suas ideias na perspectiva de quem atua na Secretaria de Educação, em uma entrevista semiestruturada. Outros onze participantes, por meio de questionários e grupo focal, trazem suas percepções, representando o ponto de vista de quem ocupa o lugar de CPG em Belo Horizonte. Os conceitos centrais e as

discussões têm como base os estudos de Placco; Almeida; Souza (2011, 2017), Freire (1983, 2001), Libâneo (2008), Sacristán (1995), Gauthier *et al.* (2014) e Pires (2015).

Acredita-se que nuances específicas desta pesquisa têm o potencial de agregar saberes que gerem reflexões sobre o cotidiano escolar não apenas em nível municipal. Belo Horizonte, a quarta capital brasileira em número de docentes atuando no ensino fundamental⁶, destaca-se como um modelo capaz de inspirar a elaboração de políticas educacionais em diversos contextos nacionais.

⁶ Fonte do dado: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30 maio 2022.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Após avançar no levantamento bibliográfico dos estudos que envolvem a coordenação pedagógica, este segundo capítulo pretende fazer uma imersão no histórico de atuação da coordenação pedagógica no cenário nacional e no município de Belo Horizonte. Perpassa, em linhas gerais, pelos registros acerca da gênese da função e direciona maior enfoque na década de 90, fortemente demarcada pelas reformas educacionais que promulgam maior democracia na gestão escolar. Em seguida, prossegue em direção ao escopo central da pesquisa, as especificidades da política educacional municipal. Busca-se assim, desestabilizar e ressignificar a visão do leitor acerca de paradigmas que possam existir a respeito da atuação do(a) CP.

Desestabilizar e ressignificar, por exemplo, a forma como o(a) CP é visto(a) dentro de alguns contextos: como profissional não pertencente ao grupo de docentes de uma escola ou como um(a) profissional que está acima do(a) professor(a), hierarquicamente. Neste primeiro momento, almeja-se favorecer a compreensão da mudança de perspectiva de atuação do(a) CP, inicialmente de cunho fiscalizador e com raízes firmadas na segmentação do trabalho – marca pungente do tecnicismo – e na ruptura entre os processos de planejamento e execução das ações voltadas para o ensino.

2.1 A Coordenação Pedagógica no Contexto Nacional

As análises dos estudos acessados durante o levantamento bibliográfico trazem perspectivas atuais acerca do trabalho do(a) CP. Ao contextualizar sua atuação, diversos(as) autores(as) (Cabral, 2017, Moehlecke, 2017, Catanante; Dias, 2017, Araújo; Martins; Rodrigues, 2019, Silva, 2019, Sentoma, 2020, Carvalho; Carvalho; Barbosa, 2021), evidenciam a importância de se fazer um retrospecto nas origens da sua função. Defende-se que tal resgate tem o potencial de colaborar na compreensão de questões que envolvem sua evolução e certos entraves do passado que ainda hoje ressoam no cotidiano das escolas.

Cabral (2017) faz um apanhado desde o período colonial, apontando a existência do “Prefeito Geral dos Estudos” e do “Prefeito de estudos inferiores e da disciplina”, como cargos existentes que teriam a função de coordenar o ensino jesuíta.

Não se pode afirmar, sob o risco de anacronismo, que essas funções eram as mesmas do Coordenador Pedagógico (CP), conforme as conhecemos hoje. No entanto, algumas semelhanças podem ser percebidas, no que diz respeito ao caráter de supervisão dos estudos e da hierarquia em relação aos professores(as), caso do Prefeito geral de estudos, e do controle da disciplina, no que se refere ao Prefeito de estudos inferiores (Cabral, 2017, p. 66).

A passagem da autora evidencia que a ideia de um(a) profissional que atua na coordenação das atividades pedagógicas dentro das instituições escolares precede, em muito, os primeiros movimentos reformistas no Brasil.

Oliveira (2012, p. 5) interpõe entre o surgimento da Supervisão Escolar e a Coordenação Pedagógica. A autora confere ao(à) pedagogo(a) um lugar de destaque na história da educação brasileira, salientando que sua “atuação já teve várias nuances diferentes e muitas vezes foi cercada de polêmicas”.

Seus argumentos são firmados na eleição de cinco momentos relevantes que vão do surgimento do curso de pedagogia em 1939, ao final da década de 1980. O Quadro 3 condensa as ideias destacadas por Oliveira (2012) em cada um desses momentos.

Quadro 3: Histórico da supervisão escolar à coordenação pedagógica no Brasil

<p>Reforma do ensino superior - Decreto-Lei 1.190/1939 – surgimento do curso de pedagogia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Distinção na formação de bacharéis e licenciados; ● O pedagogo bacharel ocupa o cargo de técnico em educação; ● O pedagogo licenciado tem como campo de trabalho o curso Normal, cujo pré-requisito para atuação é a formação superior em qualquer área.
<p>Reforma do ensino superior – Lei 5.540/1968 – Especialistas da Educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Extinção da distinção entre bacharelado e licenciatura no curso de Pedagogia; ● Caráter tecnicista; ● Supervisão do trabalho docente; ● Consolidação do supervisor com a instituição da supervisão escolar como uma das habilitações do curso de Pedagogia (outras habilitações do curso: orientador educacional, administrador escolar e inspetor escolar); ● Década de 1970 – supervisor escolar passa também a ser denominado como

	<p>supervisor pedagógico, supervisor de ensino, supervisor de educação e supervisor educacional;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Consolidação de conhecimentos - Supervisão como campo de trabalho do pedagogo habilitado; ● Supervisor gerenciador do processo de ensino e aprendizagem e tem sua ação submetida à direção-geral da unidade escolar. Demarcando hierarquias dentro do espaço escolar.
Pós ditadura – críticas à atuação da Supervisão.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliação de condições de acesso à escola para camadas populares; ● Crescimento das demandas de trabalho do supervisor pedagógico; ● Ação supervisora criticada como reprodutora do status quo existente e do distanciamento entre teoria e prática; ● Necessidade de repensar o papel dos profissionais da educação em favor do posicionamento perante as questões sociais, disposição ao diálogo, ao conflito e à problematização do saber; ● Concepção da Pedagogia como práxis, visando articular teoria e prática, solidificar o campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico; ● Início de reformas curriculares de cursos de Pedagogia para formar professores(as) para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Debates para uma Base Comum Nacional.	<ul style="list-style-type: none"> ● Luta pela redemocratização do país; ● Docência firmada como base da identidade profissional do educador; ● Reivindicações por melhor nível e qualidade na escolarização brasileira; ● Proposições fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o debate envolvendo a formação dos profissionais de Educação em geral e do supervisor educacional em particular: acesso pela formação no ensino superior e criação dos cursos Normais Superiores; ● Surgimento da nova nomenclatura para a atividade do pedagogo: coordenação pedagógica (final da década de 80).
Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.	<ul style="list-style-type: none"> ● Maior atenção à realidade educacional brasileira; ● Designação de Comissão para definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2003), com aprovação do texto após discussões com associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudo, sindicatos, entidades estudantis, estudantes e professores(as) do curso de Pedagogia (2006). ● Definição do perfil do pedagogo assegurando a docência como a sua principal atribuição; ● Exclusão da formação de “especialistas” em Educação, por meio dos cursos de bacharelado da graduação em Pedagogia.

Fonte: OLiveira, 2012. Dados organizados pela autora, 2023.

Os escritos de Oliveira (2012) reforçam que, entre o(a) supervisor(a) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a), outras nomenclaturas foram adotadas em referência ao profissional que tem suas atribuições vinculadas ao acompanhamento das atividades ligadas ao ensino e à aprendizagem no ambiente escolar. Ainda hoje, é possível verificar essa diversificação, pois cada sistema educação é munido de autoridade para

definições desta seara, assim como afirma o artigo de Almeida; Souza; Placco (2016),

A consulta à legislação, foco deste artigo, evidencia que todas as regiões do Brasil contam com o profissional CP nas escolas das redes municipal e estadual, embora com denominações diversas: pedagogo, supervisor, professor(a) coordenador, coordenador pedagógico, sendo em algumas redes como cargo e, em outras, como função. A partir da Lei n. 5.692/1971, que instituiu a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a maioria dos estados passou a definir atribuições relacionadas com a função supervisora, no âmbito tanto do sistema como da unidade escolar. E nas duas últimas décadas isso foi consolidado em textos legais (Almeida; Souza; Placco, 2016, p. 73).

As décadas de 80 e 90 são apontadas por Venas (2012, p. 7-8) como legitimadoras da função do(a) CP no Brasil com vistas à promoção da gestão democrática do espaço escolar. A afirmativa é pautada em seu artigo, apresentado no VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Seus escritos conduzem a argumentação de que a preocupação em representar a modernidade alavanca a transição entre a atuação do(a) CP e o(a) SP. Assim, o papel deste ator avança no sentido oposto ao aspecto fiscalizador delegado a ele(a) desde sempre.

Venas (2012) também afirma que, em meados da década de 80, o termo coordenação pedagógica passa a ser usado, de forma incipiente. Contudo, o registro documental acontece a partir da segunda metade da década de 90, por meio da Lei nº 9.394/96.

A supervisão escolar começa a se tornar um elemento inadequado aos interesses agora pretendidos pelo novo cenário político e econômico, precisando se desenhar um novo perfil que fosse responsável por garantir a almejada qualidade educacional e os resultados esperados de aprendizagem. Assim, alguns Estados começam, já em meados dos anos 80, a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Apesar de continuar amparada na lei no. 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos 90, com o advento da Lei no. 9394/96 (Venas, 2012, p. 7).

A promulgação da Lei nº 9.394/96 se dá tendo em vista a necessidade de renovar a lógica estrutural da gestão das escolas públicas. Ademais, ela é fortalecida pelos movimentos sociais que a precedem e que atuam na luta em prol da reescrita do texto

de uma Constituição norteadas pelos princípios de igualdade de direitos. Neste sentido, é a Constituição de 1988 que dá o tom de democracia para a reestruturação proposta pela reforma educacional de 96. Segundo Macedo (2016),

A nova legislação trouxe para o interior das instituições de ensino novas responsabilidades que apontam para o trabalho em equipe como possibilidade de garantia de maior qualidade às ações educacionais. Essa maneira de conceber a escola trouxe, por consequência, a necessidade de profissionais que coordenem esta equipe na construção de um projeto educacional voltado para alguns princípios. A legislação, dessa forma, acabou por legitimar a função de coordenação (Macedo, 2016, p. 42).

Torna-se possível confirmar que os registros documentais postulam ações mais voltadas à realidade educacional e de relações menos hierarquizadas, contrapondo à tela inicial. Obviamente, há um *delay* entre a publicação desses documentos e a ação prática no cotidiano, assim como pondera Macedo (2016).

Evidente que toda a transformação passa por um período de construção. No caso da Educação, é notório que anos e anos são necessários para que uma prática seja incorporada, pois, como envolve sujeitos e estes são constituídos historicamente, há que se considerar que essa construção passa por uma reconstrução do sujeito do ponto de vista filosófico, sociológico, cultural (Macedo, 2016, p. 44).

A partir da Lei 9.394/96 até a primeira década dos anos 2000, os textos que tratam a respeito das especificidades da atuação do(a) CP e da formação necessária para desempenhar o papel vinculado a este lugar passam por alterações. Paulatinamente, observa-se a descaracterização da coordenação pedagógica como uma especialização do curso de pedagogia e a docência se firma como papel comum e central das diferentes habilitações existentes.

A tendência de se pensar na organização escolar democraticamente e buscar legislar com amparo no conhecimento de sua realidade fica refletida mais nitidamente a partir de 2003. Um exemplo disso é a participação de diferentes atores da comunidade escolar para a formação da comissão para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir diretrizes para o curso de graduação, em seu Art. 5º, elenca uma lista com 16 itens para os quais devem estar aptos os estudantes egressos do curso de pedagogia. Os itens XII e XIII trazem:

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (Diário Oficial da União, 2006, p. 11).

Os itens transcritos acima garantem a possibilidade do(a) pedagogo(a), desde a sua formação inicial, atuar nos processos pedagógicos e educacionais, na coordenação e na gestão de instituições escolares e não escolares.

O documento também determina em seu Art. 10 que “as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (Diário Oficial da União, 2006, p.11). Demarca-se, assim, que o acesso à coordenação pedagógica não está ligado a nenhum tipo de habilitação específica ou titulação por meio de complementação de estudos.

Como anunciado no início deste capítulo, a próxima subseção trata da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas municipais, bem como as especificidades observadas na política educacional de Belo Horizonte.

2.2 A Coordenação Pedagógica nas Escolas Municipais de Belo Horizonte

Para discorrer sobre as especificidades da política educacional de Belo Horizonte, além das análises dos textos legais que a ampara, bem como os documentos referentes à criação da função de CPG, dialoga-se com os estudos de Araújo (2007) e de Martins (2022). As autoras investigam acerca do fazer e da constituição da profissionalidade docente em dois momentos tomados aqui como marcos na RME-BH. Salvo

especificidades nos vieses investigativos propostos por cada estudo, o primeiro discute acerca da emergência do(a) PCP e o segundo, de certa forma, dá continuidade ao debate discutindo acerca da função de CPG.

Antes de prosseguir, faz-se necessário pontuar o uso dos termos cargo e função em relação à coordenação. O critério para se referir a um ou outro, no contexto desta pesquisa, vai ao encontro do posicionamento de Macedo (2016),

A diferenciação no uso do termo é justificada pela forma de acesso: para acesso interno de seleção de profissionais da própria rede de ensino admite-se o termo função. Para o acesso por meio de concurso público admite-se o uso do termo 'cargo' (Macedo, 2016, p. 37).

Isto posto, prossegue-se retomando a Constituição Federal de 1988, que determina que a gestão das escolas públicas se consolide pelos princípios democráticos.

Em Belo Horizonte, dois anos depois da publicação da Constituição Federal, a Lei nº 5.796/90 publica definições neste sentido. O texto determina critérios para que a escolha dos Diretores Escolares (DE) e Vice-diretores escolares (VDE) passe a ser por meio de votação – direta e secreta – com a participação de todos os segmentos das comunidades escolares. Em seu Art. 5º, há a indicação de que podem se candidatar ao cargo comissionado de DE e VDE, os(as) professores(as) em exercício na unidade de ensino e os especialistas lotados no estabelecimento.

O cargo público de especialista é a denominação usada em Belo Horizonte em referência ao(à) pedagogo(a), Técnico(a) Superior de Educação ou Supervisor(a) Pedagógico(a) e Orientador(a) Educacional. Dessa forma, o texto da Lei Orgânica 5.796 estabelece que o cargo comissionado de DE e VDE pode ser acessado tanto por pessoas ocupantes do cargo de professor(a) municipal (PM) ou por especialistas, cargos distintos dentro da carreira da educação até então. O desenho leva à compreensão de que, à época, o acesso ao trabalho na coordenação ficava mais restrito quando comparado ao acesso à direção e/ou vice-direção escolar. Visto que

para a coordenação pedagógica é preciso fazer um concurso público específico e para a direção/vice-direção, não.

Outro ponto levantado por Araújo (2007) diz respeito à atuação do(a) pedagogo(a) no contexto da gestão democrática, questão considerada pela autora como “antiga e conflituosa”.

O debate na RME-BH acerca do papel do Pedagogo, Técnico Superior de Educação ou Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional é antigo e conflituoso. Desde o final dos anos de 1980, as escolas passaram a discutir o papel destes profissionais em uma gestão democrática (Araújo, 2007, p. 119).

Como explicitado por Araújo (2007), as discussões acerca dos papéis dos atores que compõem a cena escolar, no sentido de torná-la mais igualitária e democrática, antecederam a promulgação da própria Constituição Federal. Ao relatar a implantação, em 1995, do programa Escola Plural em Belo Horizonte, a mesma autora afirma que a proposta “é resultado direto de vários movimentos sociais ocorridos nos últimos 30 anos da história do Brasil e de Belo Horizonte” (Araújo, 2007, p.102). O caderno de textos introdutórios da coletânea, “Desafios da Educação – Proposições Curriculares para as Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte”, expressa a seguinte descrição:

A escola plural é uma proposta pedagógica que, assim como tantas outras, desenvolvidas em outros estados e municípios, orienta-se pela teoria curricular crítica. Essa teoria, cuja gênese encontra-se nos estudos sobre classes, gênero e raça, ou seja, nos estudos que tratam da dominação econômica, sexista e rracista, esclarece que as práticas pedagógicas que se organizam da mesma forma que as práticas sociais excludentes, discriminatórias e hierarquizadas promovem as desigualdades escolares. Assim, a estrutura da escola, suas formas de organização e o seu currículo tendem a ser fatores determinantes do fracasso ou do sucesso escolar de números estudantes (Belo Horizonte, 2012, p. 7).

O trecho retirado das proposições curriculares, publicado pela primeira vez em 2010 e reeditado em 2012, indica que ainda hoje, os documentos que tratam da política de educação de Belo Horizonte tomam como base a essência do programa Escola Plural. Uma proposta “cuja implantação, há mais de uma década, vem produzindo mudanças na organização das escolas, nas práticas e sensibilidade dos(as) professores(as)” (Belo

Horizonte, 2012, p. 7).

Em linhas gerais, o Programa Escola Plural propõe alterações não só no ambiente escolar, mas no modo de pensar e conceber educação em Belo Horizonte, uma mudança radical capaz de inverter a lógica de uma escola excludente, reprodutora de desigualdades.

A Escola Plural apresenta avanços teóricos centrados na defesa de uma educação mais adequada aos tempos em que todos têm direito a uma formação integral. Propõe mudanças radicais, que não apenas alteram a estrutura e organização das escolas, mas também requerem dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a construção de uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar, e uma nova concepção de si mesmos como profissionais (Belo Horizonte, 2014, p. 7).

Na esteira das mudanças incluídas na proposta da Escola Plural, emerge o(a) professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Com o movimento de democratização vivenciado pelas escolas e com a implementação do Programa Escola Plural, em 1994, surge, de forma inovadora no Brasil, a função do(a) “professor(a)(a) coordenador(a) pedagógico(a) (PCP)”, desempenhada por professores(as)(a) da própria escola, com o objetivo de superar a ação fragmentada dos especialistas da educação e a supressão das hierarquias entre os profissionais da educação. Na época, a escolha do(a) professor(a)(a) que iria desenvolver as atividades de coordenação deveria ser definida pelo coletivo da escola (Portaria SMED/SMAD 008/97 *apud* Martins, 2022, p. 39).

Dessa maneira, a coordenação pedagógica deixa de ser acessada por meio de concurso público. Possibilita-se que os(as) ocupantes do cargo de PM, independentemente de sua base de formação, tenham acesso à, agora, função de coordenador(a) pedagógico(a).

Macedo (2016) evidencia que essa dinâmica não é exclusiva de Belo Horizonte.

Em alguns sistemas de ensino, a função desempenhada pelos coordenadores pedagógicos não apresenta como pré-requisito a formação em Pedagogia, contrário ao que ocorre com a supervisão. Em alguns casos observados em

relatos de pesquisas, encontramos admitidos profissionais com graduações diversas: Letras, Matemática, Ciências (Macedo, 2016, p. 37).

Embora seja algo inovador no Brasil, assim como pontua Martins (2022), outros sistemas de ensino adotam a medida. Um exemplo é a Rede Estadual de Ensino de São Paulo com a Escola de Cara Nova, uma nomenclatura criada por Paulo Freire.

A “Escola de Cara Nova”, nome dado ao pacote de reformas, promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, impondo aos professores(as) mudanças como a progressão continuada, a reorganização escolar, as salas ambiente, a implantação de projetos, a flexibilização do Ensino Médio e outras. Entre as medidas que chegaram às unidades escolares está a implantação da função de professor(a) coordenador pedagógico em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento, sendo que os professores(as) coordenadores trabalhariam prioritariamente com ciclos de ensino diferentes, já que a partir da reorganização da rede estadual realizada em 1995 as escolas foram separadas em Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio (Fernandes, 2017, p. 2).

Em consulta ao Regimento Escolar (RE) de uma das escolas municipais de Belo Horizonte⁷, entre as atribuições do(a) PM, consta na Seção II, item IX, o exercício de atividades de Coordenação Pedagógica (Belo Horizonte, 2011, p. 22).

A despeito de não se encontrar um registro oficial que conste explicitamente que a partir de 1994 não haveria mais concursos para o cargo de Pedagogo(a) em Belo Horizonte, a literatura afirma que “o último concurso para os cargos de Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional foi realizado em 1986, através de seleção interna” (Araújo, 2007, p. 119).

Todavia, o cargo de Pedagogo(a) não é extinto automaticamente. Ele permanece, ainda hoje, no quadro da carreira da educação municipal. Em consulta ao portal da Prefeitura de Belo Horizonte, o dado fornecido pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGESP) e publicado sob o título “Total de Agentes Públicos em Escolas Municipais

⁷ Embora cada escola tenha o seu próprio regimento escolar, há uma base comum a todas elas: o ‘Documento referência para subsidiar a elaboração do Regimento Escolar das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte’ conforme o Parecer Nº 199/2011 publicado no Diário Oficial do Município em 19 de novembro de 2011. Esse é o caso das informações contidas na composição da equipe de coordenação pedagógica e do quadro com as atribuições específicas do CPT.

por Cargo Efetivo – julho/2023⁸” indica o total de doze pedagogos(as) em exercício.

Esses(as) pedagogos(as), assim como os(as) demais PM, possuem atualmente a carga horária de 22h30 semanais, antes eram 30h. Tomando a carga horária como um critério e norteada pela premissa de que todas as pessoas que desempenham a função de CP na RME-BH são professores(as) (visto que pedagogos também os são), esta pesquisa adota o termo Coordenador(a) Pedagógico(a) de Turno (CPT). O uso do termo professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) (PCP) acontece em caso de citações de outros(as) autores, que assim optam e justificam suas escolhas em seus respectivos estudos.

Sobre a composição da Equipe Pedagógica, no Capítulo VII – dos serviços pedagógicos, Seção I – da Coordenação Pedagógica, o RE afirma que:

A equipe de Coordenação Pedagógica é constituída pelo Diretor e o Vice-diretor da escola, o técnico superior de Educação, o professor(a) comunitário, o pedagogo e professores(as) indicados pela Direção, ouvidos seus pares e observados a identificação e o compromisso com o plano de trabalho proposto pela gestão (Belo Horizonte, 2011, p. 27).

A construção textual dá a entender que a equipe de coordenação é composta por seis pessoas (ou mais, pois lista professores(as) no plural). Na prática, não é o que acontece. Martins (2022, p. 40) explica que “o profissional concursado com a função de Técnico(a) Superior de Educação (supervisor(a)) tem suas funções distribuídas dentro de um coletivo composto por professores(as) coordenadores(as)”.

Além disso, Araújo (2007, p. 119-120) indica a redução de profissionais nos quadros escolares como um efeito da Portaria 008/97, que estabelece a seguinte mudança: “a unidade escolar não poderá contar com mais de 01 Técnico Superior de educação/Pedagogo, por turno, com até 16 turmas e, com até 02 por turno, com mais

⁸ O quadro encontra-se disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2023/total-de-agentes-publicos-em-escolas-por-cargo-efetivo-07-2023.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

de 16 turmas”. Isso significa dizer que, em uma escola com até 16 turmas, a equipe de coordenação, contabilizando diretor(a) e vice-diretor(a), será composta por outros dois(duas) coordenadores(as): o(a) pedagogo(a), quando houver, e um(a) professor(a) eleito(a) pelos pares. Quando não há o(a) pedagogo(a), há a indicação de outro(a) professor(a) eleito(a) pelos pares. Essa explicitação se torna pertinente, pois no Quadro 4⁹, são apresentadas as funções da equipe de coordenação pedagógica e as funções específicas da coordenação pedagógica.

Em seu § 2º indica que “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”. A construção do texto denota atenção à validação do CP pelos seus pares, quando indica que o candidato deve apresentar suas pretensões para o desempenho da função. Entretanto, não exprime uma definição para a expressão “perfil adequado”.

Nas Seções II e III das Funções da Equipe de Coordenação Pedagógica e das Funções Específicas da Coordenação Pedagógica, respectivamente, estão dispostos os artigos n. 50 e n. 51 do RE. Como anunciado, eles são organizados no Quadro 4 com a intenção de facilitar a visualização.

Quadro 4: Atribuições do Coordenador Pedagógico até 2018

Funções da Equipe de Coordenação Pedagógica – Art. 50	Funções específicas da Coordenação Pedagógica – Art.51
I – Coordenar, junto com os profissionais da escola, a construção de ações voltadas para a inclusão social;	I – Encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada Ciclo de Formação;
II – Buscar a unidade do grupo de trabalho para o atendimento das necessidades dos estudantes;	II – Organizar junto com o grupo de trabalho a enturmação/agrupamento dos estudantes na Educação Básica;
III – Conhecer e buscar projetos culturais da comunidade e/ou instituições externas, agregando-os aos projetos de trabalho da escola;	III – Organizar os tempos dos professores(as) e educadores infantis no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações;

⁹ A listagem com as funções foi extraída do documento publicado em 2011. Ele reflete o texto originalmente publicado nos cadernos da Escola Plural, salvo alterações de algumas expressões, consideradas sutis, que não alteram o sentido do primeiro.

IV – Avaliar, promover e reordenar os projetos em andamento;	IV – Articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores(as) e educadores infantis;
V – Discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, valorizando o trabalho da equipe;	V – Acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica;
VI – Organizar, planejar, desenvolver e avaliar ações de formação para os professores(as) em horários de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar e em reuniões pedagógicas;	VI – Promover e potencializar, junto com os profissionais da biblioteca, com ciência do bibliotecário, projetos de trabalho com/na Biblioteca Escolar;
VII – Participar de reuniões e de formações promovidas pela SMED/GCPF/GERED e outras instâncias;	VII – Acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos estudantes, suas dificuldades e propor as intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as junto com o coletivo de professores(as) ao longo da Educação Básica;
VIII – Articular-se com a secretaria da Escola e as instâncias pedagógicas da SMED/GERED, compartilhando informações relativas à documentação de estudantes, acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos estudantes;	VIII – Propor e incentivar vivências de outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos;
IX – Desenvolver ações junto à família e aos estudantes, convocando pais, mães ou responsáveis, quando necessário, para que esses garantam a frequência escolar;	IX – Apresentar e discutir com as famílias as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes;
X – Cuidar de questões disciplinares, bem como acompanhar, junto com os órgãos competentes, casos de abusos, violação de direitos e negligências com estudantes;	X – Coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes;
XI – Planejar os recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos/projetos;	XI – Acompanhar as diretrizes gerais educacionais, pedagógicas e administrativas e supervisionar o trabalho do corpo docente e discente;
XII – Construir estratégias, juntamente com o coletivo da escola, para que a organização da substituição na falta de algum professor(a), para que seja garantida a continuidade do processo de formação dos estudantes, sem rupturas, repetições ou atividades desconectadas da proposta pedagógica da unidade escolar.	XII – Manter contato com profissionais e especialistas, quando se fizer necessário, para melhor assistência ao aluno;
	XIII – Encaminhar o aluno a acompanhamento especializado ao detectar alguma necessidade em seu desenvolvimento escolar;
	XIV – Convocar reuniões pedagógicas com o corpo docente.

Fonte: Belo Horizonte, 2011.

Na análise dessas funções, Araújo (2007) assim avalia:

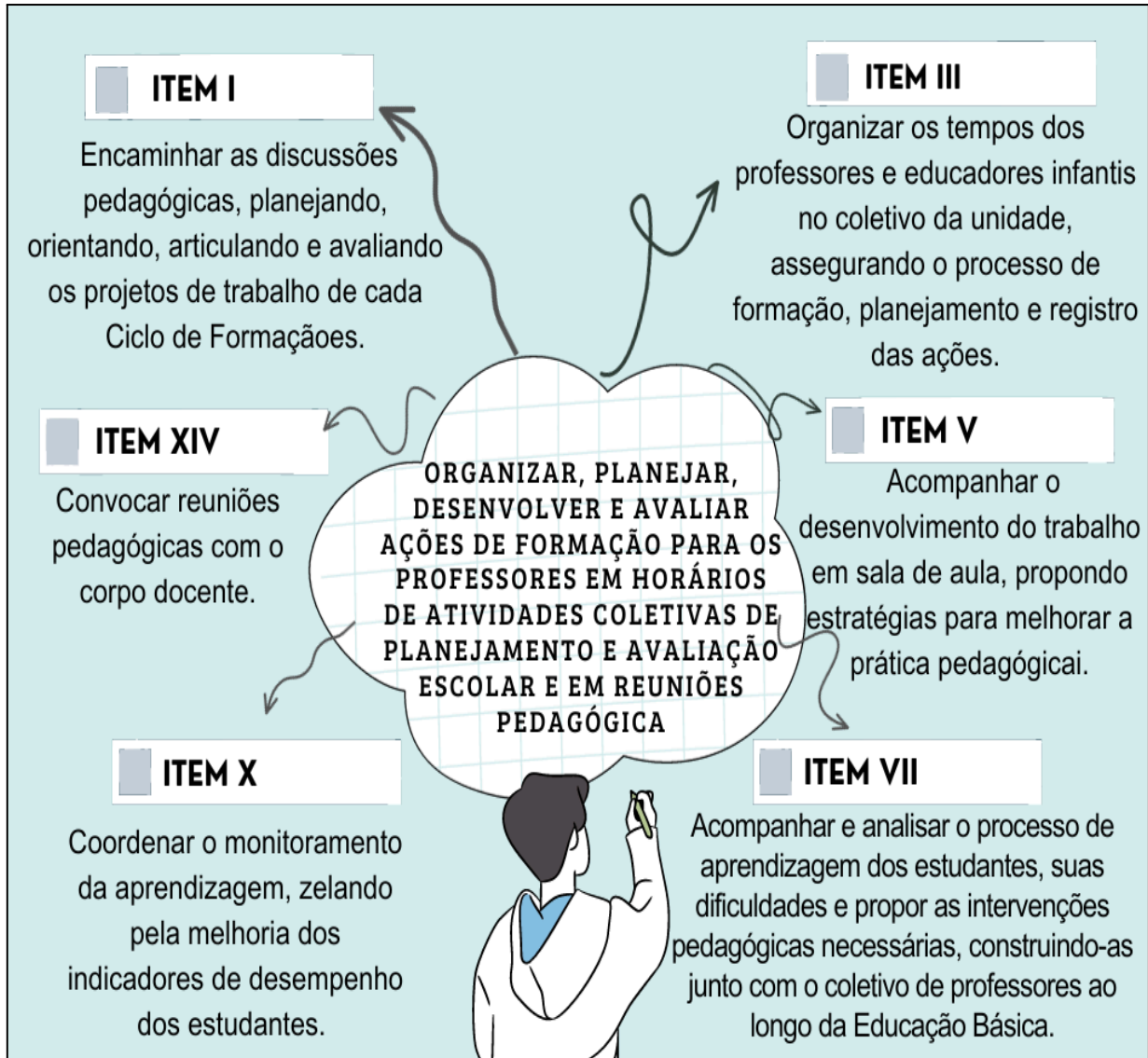
A Coordenação Pedagógica tem a ousada tarefa de, em uma perspectiva mais ampliada do ponto de vista pedagógico e político, articular o Programa Escola Plural com a construção coletiva do projeto de cada escola pelo grupo de profissionais, buscando a integrá-la entre professores(as), alunos(as) e comunidade (Araújo, 2007, p.121).

Ao realizar a comparação das duas listas, chega-se ao entendimento de que a perspectiva “mais ampliada” diz respeito às funções do Art.50, delegadas à equipe de coordenação pedagógica (Direção, Vice-direção e CPT), cujo trabalho possui o raio de maior amplitude, e sua efetivação requer o trabalho com maior grau de:

- Intersetorialidade – itens VII e VIII;
- Interinstitucionalidade – itens III e IV;
- Abrangência em todo coletivo da comunidade escolar – itens I, II, V e XII;
- Administração de recursos administrativos – item XI.

As funções delegadas especificamente à coordenação pedagógica, Coordenação Pedagógica de Turno, (Art. 51) remetem a ramificações do que é posto no Art.50, que possui em seu escopo de atuação ações que envolvem maior interação com os(as) professores(as), estudantes e seus(suas) familiares (itens VI, IX, X e XII). A figura 2 busca ilustrar melhor o raciocínio:

Figura 2: Esquema de exemplo relacional de funções do(a) CPT



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Como explícito no exemplo da figura 2, para efetivar o item VI do Art. 50, relacionado à ação formativa e todo o preparo que ela requer, o(a) CPT precisa desenvolver uma série de outras ações. Esse diagnóstico inicial é que possibilita o planejamento e o desenvolvimento de todos os trâmites que envolvem a formação do grupo de Professores(as) Regentes (PR).

A realidade do cotidiano da escola nem sempre favorece para que as ações sejam de

fato planejadas e efetivadas em sua totalidade. O estudo de Martins (2022), que na perspectiva da narrativa investiga os processos formativos de coordenadores(as) pedagógicos(as) da RME-BH, evidencia os sentimentos que afloram nesses profissionais mediante os desafios que encontram no dia a dia.

Em 2007, atuando como formadora no Núcleo de Alfabetização e Letramento/SMED, tive a oportunidade de trabalhar bem próxima aos coordenadores(as) pedagógicos da RME/PBH. A equipe promoveu encontros mensais com 18 turmas, sendo uma por turno em cada uma das 9 regiões da cidade, proporcionando, assim, reflexões sobre alfabetização e letramento e a escuta destes profissionais. Após cada encontro, a equipe de formadoras levava para a discussão na SMED as angústias e demandas destes profissionais. A fala mais recorrente nesses encontros era da falta de legitimidade que sentiam nas escolas para implementar mudanças na organização dos tempos e nos espaços da escola de forma a favorecer a aprendizagem dos estudantes (Martins, 2022, p. 42).

Em 2018, 24 anos após essa grande reestruturação no trabalho da coordenação nas escolas municipais, acontece um movimento semelhante no que diz respeito ao surgimento do(a) CPT. A criação da função de Coordenação Pedagógica Geral, por meio da Lei 11.132/18.

Dessa forma, atualmente a RME-BH apresenta nos quadros escolares duas funções destinadas ao trabalho de coordenação pedagógica: o(a) coordenador(a) pedagógico(a) de geral e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) de turno. No que se refere ao(a) CPT, o número de cargos destinados ao desempenho da função é variável, pois depende do cálculo que multiplica 1.6 pelo quantitativo de turmas atendidas pela escola. No caso do(a) CPG, é determinado pela Lei 11.132 que seja um por escola.

O(a) CPG tem como campo de atuação as escolas municipais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Para a diferenciação da modalidade de ensino na qual atua os(as) CPG, a Lei 11.132 estabelece uma pequena diferenciação nas nomenclaturas registradas no 1º §, pontuando a Educação Infantil como área de atuação do CPG I e o Ensino Fundamental como área de atuação do CPG II.

A função de CPG é comissionada e passa a ter jornada de 40 horas semanais, podendo ser ocupada por todos(as) os(as) PM ou pedagogos(as) efetivados(as), desde que tenham cursado o ensino superior.

Para se candidatar à função de CPG, que tem mandato de três anos e possibilidade de recondução por igual período, é necessário que o(a) professor(a) seja apresentado(a) pelo(a) DE, por meio de uma lista tríplice de pretendentes. A escolha final é feita pelos(as) demais professores(as) efetivos(as) da escola. Em suma, o(a) diretor(a) indica três nomes, justificando a sua escolha sob os aspectos técnicos do plano de trabalho apresentado pelos(as) candidatos(as), e os pares têm a decisão final.

O(a) CPG inicia a sua atuação no mesmo ano da publicação da Lei. Mas como a atuação desse(a) profissional ocorre desde fevereiro e o texto legislativo é publicado somente ao final de setembro, houve um momento em que as equipes das escolas agiam sem o direcionamento do que seria atribuído ao lugar.

A situação permanece com certas indefinições até o final de outubro com a publicação do Decreto 17.005. O texto da Lei 11.132, publicado 43 dias antes do decreto, traz em seu Art. 14 os contornos do que é esperado para as funções, indicando como competências do(a) CPG:

O Coordenador Pedagógico Geral I e II tem como competência coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e culturais, desenvolvidos na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município (Belo Horizonte, 2018, Art. 14).

Esse desenho das competências do(a) CPG traz a palavra gestão como um ponto central da atuação desse(a) profissional.

O Decreto 17.005, que estabelece as atribuições que competem ao(à) CPG, foi publicado em 31 de outubro de 2018. O Quadro 5 abaixo lista essas atividades.

Quadro 5: Atribuições da Coordenação Pedagógica Geral

Atribuições do Coordenador Pedagógico Geral
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(as);
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.

Fonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2018.

As discussões pormenorizadas acerca das atribuições do(a) CPG acontecem no quinto capítulo desta pesquisa, visto que um de seus objetivos é compreensão da leitura que os(as) próprios(as) CPG fazem acerca do desenvolvimento do trabalho nas escolas.

Dado as atribuições do(a) CPG, entre o final de 2018 e o final de 2022, não foram encontrados registros documentais que reorganizem de alguma forma o trabalho do(a) CPT. De certa forma, é como se esse lugar caísse no esquecimento durante quatro anos.

Em novembro de 2022, chega às escolas o ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/2022, que propõe organizações para o quadro profissional das escolas para o período letivo de 2023. Há um tópico dirigido especificamente ao(à) CPT, o qual define 1 CPT por turno. Sobre as suas incumbências, este ofício indica:

A coordenação de turno será atribuída, prioritariamente, a um(a) professor(a)(a) lotado(a) na escola, cabendo a ele(a) articular, em diálogo com a Coordenação Pedagógica Geral, o direcionamento e as orientações para os professores(as) da escola no que se refere à organização das rotinas diárias dos estudantes, objetivando garantir o protagonismo do aluno, o atendimento às suas singularidades e a autonomia dos professores(as), tendo como aportes os documentos norteadores da prática pedagógica (Belo Horizonte, 2022).

O texto tem a carga horária do(a) CPT destacada em **negrito**, que são para o desempenho das seguintes atribuições:

- **Organização dos tempos:** organizar e/ou modificar, em colaboração com o Coordenador Pedagógico Geral, o quadro de horários das atividades extraclasse, buscando equalizar os encontros dos pares de idade, o encontro individual com a Coordenação Geral, as ações relacionadas aos projetos específicos e o atendimento aos familiares; alterar os horários em casos de substituição dos professores(as) ausentes, eventos ou imprevistos, garantindo o tempo extraclasse do(a) professor(a)(a) substituto; organizar os horários para utilização dos espaços coletivos e das atividades permanentes da rotina escolar; organizar a abertura e fechamento dos turnos, fazendo as alterações necessárias em caso de ausências;
- Colaborar com a Direção e a Coordenação Pedagógica Geral na comunicação com a comunidade escolar e nos registros institucionais, conforme diretrizes da SMED e definições da equipe gestora da unidade escolar;
- Outras ações necessárias à rotina do turno, de acordo com as orientações da equipe gestora (Belo Horizonte, 2022).

Na listagem de atribuição do(a) CPT não há nenhuma especificação a respeito de seu empenho em formações. Imagina-se que esse seja o motivo da carga de trabalho do(a) CPT vir em destaque: ele(a) não tem tempo para dedicar à sua formação. A menção feita sobre o trabalho colaborativo com o(a) CPG limita-se à organização de horários. Seu auxílio à direção escolar diz respeito aos registros gerais.

Analisando o Quadro 5, com a disposição das atribuições do(a) CPT até 2018, é possível observar que suas incumbências estão implicadas em construções colaborativas dos processos pedagógicos. Porém, orientações do ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/2022 delega ao(à) CPT atribuições que o(a) retira deste âmbito.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender como os(as) CPG participantes da pesquisa estão construindo o seu espaço de atuação a partir da criação de nova função, esta pesquisa propõe uma análise em três níveis: (1) quais foram as demandas que levaram à criação da função de Coordenação Pedagógica Geral na RME-BH; (2) o que ficou determinado como atribuição dessa função no texto legal; (3) como os(as) profissionais compreendem essas atribuições e as coloca em prática no cotidiano.

A reflexão acerca de cada um desses níveis está diretamente ligada a um dos objetivos específicos indicados e acontecerá com o uso de instrumentos variados para a coleta de dados. Isso quer dizer que este estudo buscará suporte nos textos legais e buscará saber a respeito das leituras que os(as) próprios(as) CPG participantes da pesquisa têm em relação ao que vivenciam dentro das escolas.

Ao longo da escrita, nos levantamentos de hipóteses, nas análises e argumentações de posicionamentos, alguns conceitos se mostram centrais à investigação. Por isso, neste capítulo eles serão apresentados, de acordo com as perspectivas tomadas no estudo.

3.1 Coordenação Pedagógica

Sendo a Coordenação Pedagógica Geral o objeto deste estudo e dada a importância que o papel do(a) CP tem ganhado dentro do espaço escolar, um dos primeiros passos é compreender a perspectiva científica sobre esse lugar.

Nos últimos anos, tem sido crescente a literatura que aborda a relevância do trabalho da coordenação pedagógica no contexto escolar. Recentemente vimos emergir publicações que se voltam para a discussão da formação continuada e em serviço dos próprios coordenadores pedagógicos, admitindo a necessidade de que este profissional venha a refletir sobre os aspectos inerentes à sua atuação profissional (Macedo, 2014, p. 46).

Mediante todo o histórico retratado no capítulo anterior, fica evidenciado que o sentido da atuação do(a) coordenador(a) transformou-se ao longo do tempo. Os pontos

extremos da atuação do(a) CP vão de uma postura fiscalizadora à emancipatória, segmentada à articulada, que busca constantemente ressignificar sua práxis na promoção de posturas cada vez mais reflexivas.

Essa transformação do fazer, captada na prática, tem sido discutida no meio acadêmico. Embora os vieses das pesquisas acerca da coordenação pedagógica sejam muitos, possibilitando variados recortes para o aprofundamento dos estudos relacionados aos papéis que o(a) CP desempenha na escola, ele não é percebido quanto aos conceitos sobre a coordenação pedagógica.

Grosso modo, há uma certa homogeneização ao se conceituar a coordenação pedagógica. Mesmo que se tenha diferentes nomenclaturas, em diferentes regiões do país, não se pôde notar grandes diferenças nessa definição. Araújo; Martins; Rodrigues (2019) assim dizem:

No contexto educacional brasileiro, define-se Coordenador Pedagógico como o profissional que coordena o trabalho pedagógico escolar de modo a assegurar que esse não se concretize em uma perspectiva individualista e desarticulada da realidade e das necessidades docentes/discentes. O CP também é responsável pela formação contínua dos professores(as) e, sobretudo, pela coordenação, organização e promoção de um trabalho em conjunto com a comunidade escolar (Araújo; Martins; Rodrigues, 2019, p. 3).

A definição apresenta uma estrutura verbal que vai na contramão do autoritarismo e da vigilância do trabalho docente. O(a) CP coordena de modo a assegurar o trabalho coletivo de forma articulada, organiza e promove o trabalho coletivo. Embora lhe seja atribuída a formação em serviço, o uso do advérbio “sobretudo” sinaliza que, para Araújo; Martins; Rodrigues (2019), há a predominância no papel coordenador de assegurar o trabalho do(a) PR, dando ênfase ao aspecto da coletividade.

Vasconcellos (2011), descreve o(a) coordenador(a) como detentor(a) da capacidade de localizar temas geradores para conduzir o grupo ao aperfeiçoamento profissional. Sua perspectiva enfatiza o papel de formador(a) do(a) CP. Ele(a) organiza e devolve, desafia e ajuda.

Professor(a) Coordenador Pedagógico (PCP) é o intelectual orgânico do grupo, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento (Vasconcellos, 2011).

Neste ponto, faz-se uma ressalva no conceito apresentado por Vasconcellos (embora adentre em questão a ser desenvolvida na próxima subseção). Ponto é: no contexto desta pesquisa esses saberes são os desejáveis, visto que na política educacional de Belo Horizonte, o desempenho dessa função docente acontece sem a exigência de uma formação específica.

Para o desempenho da docência em sala de aula, o(a) profissional mobiliza uma gama de saberes advindos dos estudos teóricos durante a formação inicial, associado aos da experiência conquistada pela prática, entre outros do tipo: a continuidade nos estudos, vivências no ambiente escolar como estudante. Acredita-se, então, que só pelo fato de o(a) docente atuar em um contexto diferente daquele que lhe é habitual, numa perspectiva em que suas ações ganham maior amplitude, já reverbera em novos saberes. É esse o sentido atribuído nesta pesquisa, em relação ao conceito de profissionalidade emergente, que será melhor discutido mais adiante.

Voltando ao aspecto conceitual da coordenação pedagógica, em pesquisa desenvolvida por Placco; Almeida; Souza (2011) nas cinco regiões brasileiras, as autoras investigam acerca dos vários papéis atribuídos ao(à) CP. Elas afirmam que

A riqueza das informações acessadas nas entrevistas com 20 profissionais das cinco regiões do Brasil suscitou uma série de reflexões já apresentadas em formato de artigo em periódicos e capítulo de livros (Placco, Almeida & Souza, 2011; Placco, Souza & Almeida, 2012; Placco, Almeida & Souza, 2015; Almeida, Souza & Placco, 2016; Almeida, Placco & Souza, 2016, no prelo) (Almeida; Placco; Souza, 2016, p. 2).

A amplitude desta pesquisa – tanto no quantitativo de sujeitos como em sua abrangência territorial – possibilita compreender melhor o motivo dos variados conceitos a respeito da coordenação pedagógica. Para as autoras, “a função do(a) CP apresenta diferentes configurações, decorrentes da atribuição que recebe da estrutura oficial e da

estrutura das escolas” (Almeida; Placco; Souza, 2016, p. 3).

Em concordância do entendimento que o conceito de uma função tem relação direta com as atribuições que lhe são conferidas, fica justificada a variação no caso da coordenação pedagógica. Contudo, a Constituição Federal, ao destacar a gestão democrática nas escolas públicas, acaba impedindo que esses conceitos se tornem distantes em suas essências.

Assim, ao analisar novamente as atribuições delegadas ao(à) CPG, bem como as atribuições iniciais do(a) CPT, assume-se como definição de CP nesta pesquisa, o conceito desenvolvido por Placco; Almeida; Souza (2011):

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento dos processos; formar os professores(as), no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar (Placco; Almeida; Souza, 2011 *apud* Almeida; Placco; Souza, 2016, p. 6-7).

No texto original, as autoras destacam três verbos centrais relacionados ao conceito: articular, formar e transformar. O entendimento que este é o conceito mais adequado ao estudo, consolida-se na percepção de que todas as outras atribuições do(a) CP contemplam-se nessas que são nucleares.

Chama-se a atenção, especialmente, para o verbo *formar*. Ao elencar como competência do(a) CP a formação com o enfoque para o aprofundamento em conhecimentos da área da pedagogia, para além das áreas específicas. Almeida; Placco; Souza (2016), indicam que eles são fundamentais para o desempenho do trabalho na coordenação. Assim, ao passo que organiza as ações formativas com esse enfoque, o(a) próprio(a) CP se renova e se apropria desses saberes.

A falta de conhecimentos pedagógicos também é compreendida como uma questão

importante no estudo de Fernandes (2017). Ela afirma que a desobrigação de uma formação específica é um dos elementos que fragilizam a profissionalidade docente no desempenho da função docente no papel de CP. Seu artigo, apresentado na 28ª Reunião da ANPEd, é resultado de uma pesquisa que analisa a criação da função de PCP na rede estadual de educação de São Paulo, à mesma época em que foi implementada a Escola Plural em Belo Horizonte.

Segundo Fernandes (2017, p. 6-8), os(as) PCP participantes de seu estudo apontam dificultadores para que conseguissem desempenhar os seus papéis efetivamente, como o desvio de suas funções; as dificuldades para definir sua identidade, o território e área de atuação; o isolamento por parte dos(as) professores(as) atuantes em sala de aula e a falta de uma obrigação em se ter conhecimentos pedagógicos para exercer a função.

A respeito do último aspecto dificultador, Fernandes (2017), acaba por revelar os dois lados de uma mesma moeda. Ao mesmo tempo em que representa um movimento em prol de ações mais democráticas, a falta de conhecimentos pedagógicos específicos contribui para ações desordenadas do(a)CP.

Apesar da não exigência da formação pedagógica ter democratizado o acesso dos professores(as) à função, ela permitiu que muitos docentes assumissem a função sem ter claro um entendimento de didática, currículo ou gestão escolar. Esse aspecto abordado por Clementi(2001), Christov (2001) e Placco (2002) parecem deixar claro que a formação do PCP interfere diretamente no trabalho cotidiano, não contribuindo para uma atuação consciente no desempenho da função, já que não necessariamente um bom professor(a) de Matemática, Geografia ou Ciências tem competência ou repertório profissional para o trabalho de coordenação pedagógica. Desta forma, a busca de um repertório pedagógico é imprescindível para o bom desempenho da função (Fernandes, 2017, p. 7).

A ampliação contínua do repertório profissional é, portanto, ponto essencial para o desenvolvimento docente, independente do seu lugar de atuação. A própria LDB aponta como uma das incumbências docentes, além de ministrar aulas, “participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (Brasil, 1996, cap.IV, art.13, inc.V).

O Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado para o decênio 2014-2024, igualmente reconhece a formação continuada como um dos requisitos para a melhoria da educação e estipula em sua meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 12).

Fica fortalecida, desta forma, a compreensão que o papel do(a) coordenador(a) enquanto formador(a) é crucial para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes. Contudo, é preciso que aconteça de modo a propiciar as trocas de experiências e o aumento da autonomia docente por meio de ações democráticas e dialógicas. Assim, no âmbito da gestão democrática, alguns pontos são extremamente importantes na atuação na coordenação pedagógica.

3.1.1 A coordenação pedagógica frente a gestão democrática

Dando continuidade às definições conceituais a respeito da coordenação pedagógica e adentrando um pouco mais nos aspectos relacionados ao “como” esse(a) profissional articula, forma e transforma o seu contexto de atuação, pretende-se incluir às discussões o conceito de gestão democrática.

Ao contextualizar o histórico de atuação da coordenação pedagógica no capítulo 2, percebe-se que o termo gestão democrática na composição textual dos documentos legais acontece a partir da constituição federal de 1988. Contudo, esse mesmo histórico mostra que o movimento de democratização da escola acontece vagarosamente, abrindo-se espaço para a reflexão sobre o fim educacional, impactando na atuação dos(as) profissionais. “A orientação Educacional acompanha as vicissitudes da escola pública e insere-se, também, no movimento de crítica de pedagogia liberal e, assim, busca uma revisão do seu significado e de sua prática” (Libâneo, 2008, p. 72).

Em Belo Horizonte, o movimento de gestão democrática tem o seu primeiro marco com o processo de escolha dos(as) gestores(as) por meio da escolha da comunidade escolar. A ampliação desse movimento, no âmbito da coordenação pedagógica, fica fortemente associada à implementação da Escola Plural, considerado outro grande marco de democracia.

Quando o programa Escola Plural propõe inverter a lógica excludente da escola, propõe também o comprometimento na adoção de um currículo centrado no(a) estudante e em sua realidade social. Libâneo (2008), ao falar em pedagogia crítica, indica que a escola não é incólume às questões sociais. Ao tratar da relação do(a) estudante frente às matérias do ensino, afirma que:

A pedagogia crítica e social dos conteúdos entende o ato pedagógico como um encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor(a) e das situações pedagógicas. Concebe assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos da transmissão/ assimilação ativa dos conhecimentos. O núcleo da questão pedagógica, é entendida como trabalho docente, está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor(a) (Libâneo, 2008, p. 77).

O professorado não é detentor do saber, não o único. Prega-se, portanto, que o(a) estudante tem saberes e estes devem estar incluídos no currículo a ser desenvolvido, que precisa se comprometer com suas vivências. Assim, a primeira preocupação de quem está “na ponta” deve ser conhecer a realidade do(a) aluno(a). A segunda, é oportunizar que essa realidade se conecte com o aprendizado dos conteúdos escolares, mas essas ações só são possíveis pela ação dialogal.

A concepção freireana, contribui para as discussões aqui conduzidas, pois vai ao encontro da perspectiva de que o diálogo é a força motriz para relações humanas. Só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, fazem-se críticos na busca de algo: um saber capaz de

desestabilizar as realidades postas. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1983, p. 13).

O diálogo, por sua vez, implica escuta. “Formar não é uma ação dialógica impositiva pela qual o sujeito criador formata o estilo, a alma, o corpo de alguém indeciso ou acomodado” (Freire, 2019 *apud*, Gonçalves 2021, p. 53). O mesmo deve se estender às outras relações que acontecem no ambiente escolar, quando se fala em horizontalidade. O(a) professor(a) não formata o(a) aluno(a), o(a) coordenador(a) não formata o(a) professor(a). Cada qual tem um saber e, juntos, não se anulam. Ao contrário, se amplificam, abrem oportunidades para novos saberes.

Neste sentido, a coordenação pedagógica com influência de Paulo Freire agrega grande valor à escuta, experiência e saberes do outro. Essa relação é descrita pelo autor como eu-tu. Em suma, para Freire (2019, p. 50), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Pensar na prática do(a) coordenador(a) sob os princípios democráticos, portanto, significa criar espaços de participação real nos direcionamentos pedagógicos do contexto escolar. Segundo a concepção freireana, a efetiva participação transcorre do poder de decisão e não apenas ter o direito da palavra (Nogueira, 2017, p. 56).

A gestão democrática, portanto, deve ter em foco uma organização que possibilite a efetiva participação daqueles que estão no interior da escola: estudantes e seus familiares, professores(as), gestores(as) e demais sujeitos envolvidos nela. Contudo, a emancipação só é possível se esse interior estiver em comunhão com o seu exterior. Para tanto,

requer um professor(a) capaz de encarar sua tarefa como parte da prática social global, para o que precisa adquirir o conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber fazer didáticos (Libâneo, 2008, p. 128).

Essa capacidade a qual o autor se refere, do domínio relacionado às dimensões do saber e saber fazer, é discutida anteriormente por ele, acrescido da dimensão saber ser. Sua obra revela que os saberes pedagógicos englobam essas três dimensões. Assim, os saberes - técnicos, políticos e pedagógicos - formam o conteúdo do fazer pedagógico (Libâneo, 2008, p. 45). Esses são entendidos nesta pesquisa como componentes da profissionalidade, integradores da identidade docente.

3.2 A profissionalidade docente

Inegavelmente, a evolução da sociedade implica em demandas mais amplas destinadas ao universo escolar e, como consequência, às atribuições docentes. Isto porque, muito do que é compreendido como prática escolar é de governança do universo extra-escolar, de uma cultura constituída em determinado tempo e espaço. Sacristán (1995, p. 67), afirma que “esta evolução da exigência social, especialmente projetada na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória em geral, conduz a uma indefinição de funções”.

Ao adentrar no contexto de Belo Horizonte, é pretendido retratar a busca intensa pela reconstrução do papel coordenador dentro das escolas: do seu início ligado à vigilância do fazer docente, ao momento mais recente, que propõe uma atuação alicerçada na colaboração, no crescimento mútuo dos atores pertencentes ao contexto educacional e na garantia de direitos de aprendizagem dos(as) estudantes.

Essa transformação, que busca uma atuação mais abrangente do(a) CP não acontece repentinamente e requer mudança de postura profissional. Mudança inclusive no modo de ver o papel da escola na sociedade contemporânea e nas reverberações disso em suas ações cotidianas. Considerando como axioma que o trabalho na coordenação pedagógica é uma das facetas da docência, discutir a respeito dos saberes que envolvem o fazer do(a) CP, antes de tudo, significa discutir a profissionalidade docente. Isso posto, convém assentir que o aspecto relacionado às posturas e saberes

requeridos aos(às) docentes torna-se, cada vez mais, um importante componente para o desenvolvimento de suas atribuições. Esses saberes (advindos da formação inicial, agregados aos da prática cotidiana), atitudes e competências necessárias ao desempenho profissional, levam à necessidade da discussão do conceito de profissionalidade.

Ambrosetti; Almeida (2009) apud Gorzoni; Davis (2017), relatam que a partir dos anos 1990 o termo profissionalidade docente passou a figurar nas pesquisas sobre professores(as) como uma forma de agregar conhecimento ao termo profissionalização.

Anteriormente, as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente buscavam compreender a atividade docente, mas com resultados poucos satisfatórios. Então, o aparecimento do conceito de profissionalidade docente teve como intenção ampliar essa compreensão, articulando o termo profissionalidade ao termo profissionalização (Gorzoni; Davis, 2017, 1398).

Diversos(as) autores(as) do cenário internacional (Contreras, 2012; Sacristán, 1995; Roldão, 2008, 2005; Morgado, 2011; Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004) e nacional (Ambrosetti; Almeida, 2009; André; Placco, 2007; Libâneo, 2015) corroboram para o desenvolvimento desse conceito e outros, que podem se relacionar a ele, como profissionalismo, profissionalização, identidade profissional. O exercício imersivo dos estudos analisados aponta certa dificuldade em diferenciá-los e a explicação advém de fatores ligados à aspectos culturais, sociais e históricos.

O próprio conceito de profissão é igualmente interposto por questões conflituosas. Gauthier *et al.* (1998) pauta sobre a falta de reflexão sobre o ato de ensinar, na prática profissional docente, como uma espécie de cegueira.

Uma das condições essenciais de toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução de tarefas que lhes são próprias. Ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo. Nesse sentido, é importante retomar certas ideias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual (Gauthier *et al.*, 1998, p. 20).

As ideias preconcebidas indicadas pelos autores estão relacionadas ao entendimento que ensinar limita-se a saberes interligados à cultura, aos conteúdos curriculares, à prática adquirida no exercício da profissão e, outros saberes interligados ao talento e ao bom senso. Ao refutar essa concepção, defendem que todos esses saberes são importantes, mas não bastam. Para eles, “se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formulado e adquirido numa formação de tipo universitário” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 24).

A formalização dos saberes de um ofício demarca, pois, a existência de requisitos mínimos para se conseguir a certificação que valide o desempenho da docência. Pires; Gauthier (2020) indicam que o “caminho” para se tornar professor(a) leva em conta a relação entre os saberes acadêmicos e o espaço escolar.

Podemos dizer que a formação docente é profissional porque os cursos de licenciatura e pedagogia formam profissionais para o exercício de uma profissão – professor(a), e profissionalizante porque a profissão precisa dialogar com o campo de trabalho, *lócus* de aprendizado da profissão (Pires; Gauthier, 2020, p. 5).

Nóvoa (2017) corrobora com o pensamento de que o conhecimento científico e cultural é primordial na formação de qualquer profissional, sobretudo no campo da educação. Contudo, indica preocupação quando anuncia o distanciamento entre as produções acadêmicas e as práticas escolares.

Nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores(as), como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores(as) (Nóvoa, 2017, p. 1108).

Roldão (2008 *apud* Gorzone; Davis, 1997, p.1402) compreende os conhecimentos acadêmicos como a profissionalização - alcançada ao final da graduação - e o desenvolvimento profissional como sinônimo de profissionalidade.

Se “o termo profissão é polissêmico, ou seja, tem vários significados conforme o

contexto em que é empregado, o país, o referencial teórico, o momento histórico etc” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004 *apud* Gorzoni; Davis, 2017, p. 1403), é preciso tomar como verdade que o mesmo ocorre com o termo profissionalismo.

Ao analisar a série Estado de Conhecimento – Formação de profissionais da educação (2003-2010), Gorzoni; Davis (2017) validam que

O conceito de profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; à responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político (Brzezinski *apud* Gorzoni; Davis, 2017, p. 1396).

A gama de sentidos atribuídos ao conceito de profissionalidade acontece de acordo com a abordagem de cada autor. Estrela (2014) defende que a construção do conceito de profissionalidade é indissociável do termo profissionalismo, justamente pelas suas complexidades:

Talvez a maior dificuldade de abordagem da problemática da profissionalidade e do profissionalismo resida na complexidade destes conceitos que não são isoláveis de outros que também não são unívocos, como profissão, profissionalização, formação, socialização, identidade, desenvolvimento profissional, cultura profissional, ética e deontologia (Estrela, 2014, p. 7).

Em primeiro plano, a autora pontua que os conhecimentos acerca de profissionalidade e profissionalismo são incipientes, pois ainda não se sabe muito como os(as) próprios(as) professores(as) os definem para si. Ela assim os sintetiza:

Profissionalidade e o profissionalismo são termos de definição não totalmente consensual que podem comportar uma dimensão coletiva, que é parte integrante de uma profissão, e uma dimensão individual ligada à maneira como cada docente se prepara e coloca face a ela, a prática, partilha da cultura do grupo e constrói a sua identidade profissional (Estrela 2014, p. 11).

Generalizadamente, a profissionalidade relaciona-se ao trabalho realizado e as novas formas de pensá-lo frente às novas lógicas de ação dentro do espaço escolar, por isso ela contempla a lógica de continuidade. Sacristán (1995, p. 65) entende por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente. Isto é, “o conjunto

de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor(a)”.

O autor também compreende o “conceito como em permanente elaboração, passível de análises em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem que ser contextualizado” (Sacristán, 1995, p. 65) pelos aspectos pedagógicos, profissionais e socioculturais.

Ao discutir sobre sua base social, Sacristán interpõe que no ato profissional, os docentes acabam imprimindo no seu campo de trabalho as concepções formuladas em sua psiquê. Por sua vez, outros atores participantes da cena educacional, como estudantes e seus familiares, realizam as mesmas interlocuções. Contudo, no contexto de uma ação profissional, essa conduta demarca imprecisão regulativa, o que incorre em certa deslegitimação.

A prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam; esta apreciação reporta-se aos indivíduos e aos grupos, esta situação é particularmente evidente quando a ação profissional de um coletivo não encontra regulada, de forma muito precisa, por regras ou por um corpus de conhecimentos especializados (Sacristán, 1995, p. 66).

Nota-se por essa afirmativa que o status da profissão docente pode influir em sua profissionalidade, visto que este não é considerado socialmente como um lugar de prestígio. Apesar de o ensino ter sua importância reconhecida, muitas vezes, a docência é vinculada a gestos de nobreza ou missionários. Comungando com a perspectiva de indissociabilidade entre a profissionalidade e profissionalismo, Estrela (2014) indica que:

a profissão assume, assim, um caráter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação a escola e a comunidade e valores como a honestidade, a verdade e respeito pelo outro, e exige uma profissionalidade competente. Falar apenas em profissionalismo não é excluir, mas englobar a profissionalidade (Estrela, 2014, p. 11).

Sob a ótica capitalista, sendo considerada uma profissão mal remunerada, “é inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, assistindo-se a um processo de proletarização do professorado” (Ortega, 1989; Apple, 1989 *apud* Sacristán, 1995 p. 67). Para Hoyle (1987), existem fatores determinantes para o prestígio da profissão docente. São eles:

- 1) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa.
- 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário.
- 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado.
- 4) a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores(as) do Ensino Infantil e primário.
- 5) O status dos clientes.
- 6) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino (Hoyle, 1987 *apud* Sacristán, 1995, p. 67).

Sacristán (1955, p. 66) ainda aponta que o prestígio social discutido por Hoyle (1987), não é em mesmo nível para todos os(as) professores(as). Em suas variáveis, além do contexto social e histórico, inclui-se o nível de escolaridade no qual atuam. Consequentemente, essas variáveis também interferem em sua profissionalidade.

Colabora nesse sentido o pensamento de Estrela (2014, p. 11) que entende o conteúdo da profissionalidade como um dos aspectos relevantes na constituição da identidade docente. Para a autora, pode-se falar em profissionalidades (no plural) visto que, segundo os níveis ou matérias de ensino de atuação, formam-se subculturas. Seu posicionamento leva ao entendimento que essas subculturas podem derivar subprofissionalidades, as quais interferem na identidade dos profissionais. Por esse prisma, são muitas profissionalidades. Por se construírem em relação aos espaços de trabalho que, igualmente, estão em constante mutação, pode-se dizer que o termo profissionalidade possui um aspecto conceitual caleidoscópico.

Conclui-se, portanto, que o exercício da profissionalidade ultrapassa os limites da profissionalização. Ele requer o engajamento de um repertório muito maior de saberes. Esse repertório é constituído cotidianamente no exercício profissional, no enfrentamento de situações vivenciadas na prática, no maior conhecimento dos

tempos, espaços e especificidades de determinados ofícios. Gauthier *et al.* relata que:

as inúmeras as pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério (Gauthier *et al.*, 1998, p. 18).

Se, analogicamente, a profissionalização for entendida como uma linha que demarca a “largada” para o exercício da profissão, a profissionalidade não permite que haja um ponto final, uma “linha de chegada”.

No contexto desta pesquisa, a contribuição vai ao encontro desse conhecimento de si no caso do(da) CPG que, no exercício de sua função, amplia sua profissionalidade docente, repleta de saberes e fazeres outros. Esse processo culmina, então, na emergência de uma nova profissionalidade.

Em trabalho realizado na área de música, onde discute a respeito da imersão de estudantes licenciados no campo de trabalho, Pires (2015) elucida o termo profissionalidade emergente, proposto por Jorro (2012).

Com base nos trabalhos de Sacristán (1995) e de Jorro (2011), assim defino profissionalidade emergente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, gestos e atitudes que emergem na interação entre a universidade e os espaços de atuação profissional, ao longo da formação inicial, e que se (re)constróem mediante a reflexão ética sobre a ação docente. Equivale a uma primeira profissionalidade, que se constrói na relação do licenciando em formação com o campo do trabalho, por meio da mobilização de expertise e de conhecimentos éticos necessários ao exercício profissional (Pires, 2015, p. 51).

Embora a autora tenha como escopo a formação inicial dos(as) estudantes licenciados(as), recentemente inseridos na prática profissional, seu cerne aponta para professores(as) em suas interações iniciais no desempenho de determinada função. Esse(a), no exercício reflexivo acerca do campo de atuação que lhe é novo, se constrói enquanto sujeito abastecendo-se de saberes próprios ao exercício profissional em um lugar distinto.

Ao definir como ferramenta de coleta de dados a realização de Grupo Focal on-line (GFO) com nove CPG em uma das etapas, busca-se o atendimento do terceiro objetivo específico desta pesquisa, de verificar as concepções dos(as) CPG a respeito das atribuições que desempenham no cotidiano. A questão vai ao encontro da análise das atribuições dos(as) CPG sob os seus próprios pontos de vista. Assim, embasada pelas contribuições do grupo participante, imagina-se ser possível identificar novos saberes incorporados pela prática cotidiana. Pretensão similar à de Pires (2015, p. 51) em seu estudo, de analisar conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos participantes do Pibid Música dos cursos de licenciatura no Estado de Minas Gerais, identificando indícios de uma profissionalidade emergente.

Nesse sentido, entende-se que o referencial apontado elege enquanto fatores determinantes da profissionalidade as dimensões coletivas e individuais, o que subsidiará as leituras dos dados referentes a trajetória dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) gerais que participam da investigação, na leitura do que for dito explicitamente por meio dos questionários aplicados no primeiro momento da coleta, mas também na leitura do que for dito nas entrelinhas de seus relatos na hora das discussões do grupo focal on-line, assim como na entrevista com o(a) representante da SMED.

4 METODOLOGIA

A partir da proposta de pesquisa, apresentam-se neste capítulo os aspectos metodológicos e os procedimentos utilizados para sua concretização.

4.1 Abordagem Metodológica

A metodologia é responsável pelo pensamento reflexivo-investigativo durante o desenvolvimento da pesquisa, onde esse exercício crítico leva o(a) pesquisador(a) para além do desconhecido, ultrapassando muitas vezes o senso comum, não sendo simplesmente a narração e a descrição dos fatos, mas uma reflexão dos impactos trazidos para a sociedade em cima de uma situação real.

Sendo assim, a opção por uma pesquisa qualitativa é justificada pelo fato de propiciar uma reflexão sobre a emergente necessidade da criação da função, a análise dos documentos que a subsidiaram e também compreender melhor a função no contexto da prática, sob a perspectiva de quem a desempenha no dia a dia. É importante ressaltar que a finalidade da pesquisa qualitativa não será somente apresentar a opinião das pessoas, mas explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão (Bauer, 2005). Em suma, o caminho não é linear e apresenta outras situações diferentes do planejamento inicial.

4.2 O cenário e os participantes

Tendo em vista a questão central apresentada para o estudo, de colocar em foco o cotidiano do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral atuante no EF, sendo o campo as escolas municipais de Belo Horizonte. Buscou-se a colaboração de pessoas que vivem a criação da função e seu fazer diário dentro das escolas. A escolha tem a intenção de apresentar a percepção de pessoas em diferentes contextos em uma mesma história: versões complementares entre o que foi projetado e o que acontece na prática. A participação dos sujeitos pretende alçar respostas ligadas tanto ao objetivo geral da

investigação, quanto ao primeiro e terceiro objetivos específicos, que buscam respectivamente: (1º) compreender as demandas da criação da função e (3º) verificar as concepções dos(as) CPG a respeito das atribuições que desempenham no cotidiano.

Na procura por um olhar sobre a função investigada, foi realizada uma entrevista com um(a) representante junto à SMED, aqui identificado(a) como gestor(a) municipal (GM). Essa decisão vai ao encontro do primeiro objetivo específico, que busca identificar quais demandas levaram à criação da função de Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral. O momento contribuiu para a compreensão do contexto histórico vivenciado no campo educacional na ocasião, assim como os discursos que permearam o planejamento do texto legal antes de sua publicação.

Para verificar as concepções dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Gerais a respeito das atribuições que desempenham no cotidiano, definiu-se que buscar-se-ia a participação de nove professores(as) atuantes na função, a identificação de cada um(a) será de forma numérica junto à sigla CPG. Chegou-se ao quantitativo indicado observando-se as subdivisões, para fins administrativos, da área total do município. As subdivisões compreendem as nove (9) regionais¹⁰ de Belo Horizonte.

¹⁰ Por regional, entendem-se as subdivisões da área do Município em microrregiões administrativas. Assimilam-se, nesse sentido, a subprefeituras, pois se encarregam da organização administrativa dos bairros que as compõem. A cidade possui nove regionais, a saber: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. A Lei 11.065, de 1 de agosto de 2017 delinea em sua sessão III do artigo 16 que “para fins de coordenação e implementação dos planos e programas relativos à política pública a cargo do Município, funcionarão nove Coordenadorias de Atendimento Regional, com competências, em suas respectivas circunscrições, de apoiar as secretarias municipais na implementação das políticas públicas relativas à saúde, educação, abastecimento alimentar, serviços sociais, cultura, esportes, controle urbano e ambiental, limpeza urbana, patrimonial, manutenção e obras” (Belo Horizonte, 2017, p. 4).

Figura 3: Mapa das regionais administrativas de Belo Horizonte



Fonte: Site pbh.gov.br

Segundo os dados coletados no site oficial da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), trezentos e vinte e três (323) escolas compõem a RME-BH¹¹. Desse total, cento e setenta e oito (178) destinam-se ao EF. O Quadro 6 aponta a relação do número de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) por regional administrativa.

¹¹ O número de 323 escolas refere-se apenas àquelas pertencentes à Rede própria. Isso quer dizer que não estão contabilizadas neste quantitativo as escolas conveniadas com a PBH. Estas informações estão disponíveis em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>.

Quadro 6: Número de Escolas Municipais de Ensino Fundamental por regional administrativa

REGIONAIS	Emefs
Barreiro	29
Centro-Sul	15
Leste	14
Nordeste	27
Noroeste	16
Norte	20
Oeste	14
Pampulha	14
Venda Nova	29
TOTAL	178

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte¹²

A contribuição dos(as) nove CPG para a fase de levantamento de dados se deu por meio de questionários e pela participação em um momento de GFO. Pontuou-se enquanto critério que cada CPG representaria a regional onde se localiza a sua escola de atuação.

Os procedimentos tomados em cada uma dessas fases, assim como as dificuldades encontradas na coleta dos dados e as ações tomadas para saná-las serão relatadas na próxima subseção.

¹² Elaborado com base nos dados informados pela Gerência de Informações Educacionais (GINED), em 02 de julho de 2020. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 10 fev 2023.

4.3 Coleta de dados

Para atender os objetivos da pesquisa, a coleta de dados foi dividida nos seguintes procedimentos: pesquisa documental; entrevista com um(a) gestor(a) representante da SMED; aplicação de questionários e grupo focal on-line com professores(as) que atuam como CPG. Para facilitar a compreensão das etapas da coleta de dados e as ações planejadas, foi elaborado o Quadro 7, um esquema associando cada objetivo específico às ferramentas consideradas a mais adequadas e aos sujeitos que colaboram com o estudo. Nele fica possível perceber que algumas etapas são realizadas paralelamente e outras seguem uma sequência.

Quadro 7: Organização da fase de coleta de dados

QUADRO ESQUEMÁTICO PARA A ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS		
Objetivo Geral:		
Compreender como as equipes de gestão das escolas municipais de Belo Horizonte estão construindo o espaço de atuação da Coordenação Pedagógica Geral.		
Objetivos específicos:	Instrumentos para levantamento de dados	Ações/fase
Identificar quais demandas levaram à criação da função de Coordenador Pedagógico Geral nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.	Entrevista com representante da Secretaria Municipal de Educação.	1 – Contato com SMED/fase 1; 2 – Elaboração de questões para a entrevista/fase 1; 3 – Realização da entrevista/fase 2.
Analisar a função do Coordenador Pedagógico Geral pela perspectiva da legislação.	Análise de documentos.	1 – Levantamento e estudo da legislação municipal que trata da coordenação pedagógica de turno e coordenação pedagógica geral ao longo do estudo.
Verificar as concepções dos Coordenadores Pedagógicos Gerais a respeito da função que desempenham no cotidiano.	Questionário e grupo focal.	1 – Levantamento junto a SMED de lista de CPG de escola nas diferentes regionais/fase 1; 2 – Contato com CPG, apresentação de do estudo e documentações/fase 2; 3 – Elaboração de questões para questionário/fase 1; 4 – Organização das Questões a serem discutidas no encontro focal/fase 1; 5 – Envio dos questionários e estabelecimento de data para retorno/fase 2; 6 – Realização de encontro para grupo focal/fase 3.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

O quadro esquemático organiza a coleta de dados em quatro fases: (1) ações preparatórias para os procedimentos com a participação de colaboradores(as) para a pesquisa; (2) procedimentos com colaboradores(as): envio de questionários para CPG e entrevista com representante da SMED; (3) Realização do encontro focal com os(as) nove CPG.

4.3.1 Entrevista

Embora não haja a intencionalidade de exercer o controle acerca de todos os procedimentos que ocorrem durante o processo de elaboração do texto legislativo que cria a função de CPG, a pesquisa aponta como um dos seus objetivos específicos identificar quais demandas ela busca atender. As interrogações que se colocam neste ponto são da natureza da motivação para a criação da função de CPG. Portanto, coloca-se a necessidade de conhecer o contexto que culmina na versão do texto legislativo aprovado pela Lei 11.132 e do Decreto 17.005. Para tanto, realiza-se uma entrevista com um(a) profissional atuante na SMED.

A entrevista é um instrumento que favorece a interação social. Embora o(a) entrevistador(a) busque obter informações do(a) entrevistado(a), através de um roteiro contendo tópicos em torno de um tema central (Haguette, 1995), a ação não precisa ser algo mecânico. Por isso, para a condução do momento, foi elaborado um roteiro contendo perguntas norteadoras, mas a ideia é criar uma dinâmica onde o relato transcorra da maneira mais natural possível. Bardin (1977, p. 89) pontua que as entrevistas “devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”. Parte daí o entendimento de que as vivências compartilhadas pelo(a) colaborador(a) no período em que acontecem as discussões acerca da criação da função de CPG são um plano de fundo para o entendimento da interrogação posta.

Com a intenção de construir o perfil profissional, as primeiras questões do roteiro buscam levantar dados sobre idade, formação acadêmica, tempo de trabalho junto à

SMED e as funções que já desempenhou no campo educacional.

Para a marcação da entrevista, foi encaminhado um e-mail ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) com uma breve apresentação da pesquisadora, as intencionalidades do estudo e o envio da carta de anuência (emitida pelo próprio departamento) com o pedido de indicação de um(a) profissional atuante na gestão municipal e que pudesse responder a respeito da criação da função investigada. A resposta com a indicação do nome da pessoa veio acompanhada por seu contato telefônico. A partir daí, marcou-se a visita às dependências da SMED conforme a disponibilidade do(a) gestor(a).

Logo no início da entrevista, o(a) participante recebeu duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com as informações nucleares da pesquisa, a fase de sua participação, bem como a explicação dos riscos envolvidos, garantia do seu anonimato e o compromisso de que, após a transcrição do momento, uma cópia lhe seria enviada para a confirmação da autorização do uso dos dados. As duas vias foram assinadas pela entrevistadora e entrevistado(a), sendo uma via para cada. Assim, durante a entrevista abordou-se sobre o cotidiano do(a) CPG, buscando compreender quais demandas levam à criação da função, as expectativas em relação a ela, como se dá o acompanhamento do trabalho desses(as) profissionais pela SMED e as avaliações acerca do primeiro quadriênio¹³ de atuação dos(as) CPG.

4.3.2 Análise de documentos

Por se tratar do resgate às origens de uma função normalizada, desde já fica evidenciado a relevância dos estudos de documentos oficiais nesta pesquisa. O levantamento e estudo da legislação municipal que trata da Coordenação Pedagógica

¹³ O mandato do Coordenador Pedagógico Geral, assim como o da direção e vice direção nas escolas da RME-BH é de três anos, como estipulado pela Lei 11.132. Contudo, em função do contexto pandêmico, ao final de 2020 a Câmara Municipal de Belo Horizonte publicou a aprovação da ementa à lei orgânica 11/20. Este ato prorrogou por um ano o exercício de cargo de diretor e da função de vice-diretor de escolas municipais cujos mandatos se encerrariam em 31 de dezembro, de 2020, estendendo também o primeiro mandato dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Gerais até o final de 2021.

em Belo Horizonte, além de pertencer às ações da fase 1, perpassa por todas as etapas do estudo visto ocorrerem alterações em orientações da SMED que influíram nas ações do(a) CPG ao longo do percurso da coleta de dados.

Os documentos oficiais do município – a Lei 11.132, o decreto nº 17.005, o documento orientador para construção dos regimentos escolares, o ofício DRHU-ED/Nº198/2022 foram o ponto de partida para as análises. Nas pesquisas da busca bibliográfica e durante a entrevista com o(a) gestor(a), são citados outros textos legais que se relacionam a esta pesquisa. São eles: o decreto Nº 18.890/1931, a Lei orgânica 8.530/1946, a Lei Nº 5.692/1971, a Lei Ordinária 5.796/1990, a Lei Nº 7.235/1996, Nº 9.394/1996, a Portaria SMED/SMAD Nº 008/1997, a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, a Lei Nº 13.005/2014, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019. Assim, os novos documentos foram pesquisados e analisados minuciosamente para definir se seriam usados na condução das discussões e análises deste estudo.

Para Marconi; Lakatos (2017), “documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados”. Ainda sobre documentos oficiais escritos, Marconi e Lakatos (2017) complementam que eles são uma fonte segura, e seu uso e interpretações merecem atenção por parte do(a) pesquisador(a). O cuidado do(a) pesquisador(a) diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material para torná-lo utilizável (Marconi; Lakatos, 2017, p. 193).

Para verificar a pertinência (ou não) dos materiais indicados neste estudo, foi criado o Quadro 8 para auxiliar as análises.

Quadro 8: Quadro auxiliar para a análise de documentos

Documentos oficiais			
Tipo	Instância	Tratativa	Ano
Decreto 18.890	Federal	Organização do Ensino Secundário.	1931
Decreto Lei 8.530	Federal	Lei Orgânica do Ensino Normal.	1946
Lei 5.692	Federal	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	1971
Lei Ordinária 5.796	Municipal	Dispõe sobre eleição de diretores e vice-diretores dos estabelecimentos municipais de ensino.	1990
Lei 7.235	Municipal	Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências.	1996
Lei 9.394	Federal	Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.	1996
Portaria SMED/SMA D 008	Municipal	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.	1997
Resolução CNE/CP nº1	Federal	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	2006
Lei 13.005	Federal	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	2014
Resolução CNE/CP nº2	Federal	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores(as) para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação).	2019

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As análises mostraram-se decisivas tanto na escrita do capítulo 2 (histórico da coordenação pedagógica no Brasil e em Belo Horizonte), como do capítulo 5 (análise e discussão de dados).

4.3.3 Questionário

Considerando a amplitude da pesquisa e da coleta de dados, dilatando as informações acerca das atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), o impacto da pandemia em seus afazeres, a percepção que esses(as) CPG têm acerca do que é regulamentado e o trabalho que desenvolvem dentro das escolas, foi realizado um

grupo focal on-line e, antes disso, a aplicação de questionários. As técnicas foram aplicadas como instrumentos complementares. Como apresentado no Quadro 8, as ações planejadas para a organização desse momento contaram com três fases: 1- Levantamento de escolas a serem contactadas/visitadas para contato preliminar com o(a) CPG. Em paralelo, elaboração de perguntas para o questionário e organização de um roteiro para o grupo focal on-line; 2- Contato com CPG, apresentação do estudo e assinatura do TCLE específico; envio do questionário e organização de dados para o grupo focal on-line; 3- Encontro do grupo focal on-line.

Para a criação do questionário, optou-se por usar um aplicativo disponibilizado pela plataforma Google, o *Google Forms*. Essa ferramenta possibilita criar e gerenciar formulários *on-line* para pesquisas. A possibilidade de envio de *link* do formulário para coletar os dados dos(as) coordenadores(as), por e-mail ou WhatsApp, foi o principal atrativo que motivou a escolha do aplicativo. Outro ponto positivo é a criação de gráficos automaticamente com os dados obtidos.

Na mesma ocasião em que foi enviado o e-mail para o CAPE solicitando a indicação de um(a) representante da SMED para a entrevista, também foi feito o pedido de uma listagem com o contato dos(as) CPG. Sobre essa demanda, foi indicada a necessidade de outro trâmite: enviar para o e-mail do CAPE uma minuta de apresentação da pesquisa, com o objetivo principal, o *link* do formulário, público-alvo desejado e a data do disparo do link para esses(as) servidores(as). A justa explicação para esse processo é o cuidado com a exposição de dados sensíveis dos(as) servidores(as), sem as suas autorizações prévias. Porém, mesmo após o envio do *link*, esse caminho não resultou em nenhum contato ou preenchimento de formulário.

Outras alternativas foram adotadas conjuntamente para reunir o grupo de coordenadores(as): contactar colegas e professores(as) do Laseb por meio de ligação, mensagens individuais ou no grupo de WhatsApp que existia desde a época da especialização; pedido a colegas da escola de atuação da pesquisadora, que fazem extensão de jornada em outras escolas, indicação para possíveis participantes; na

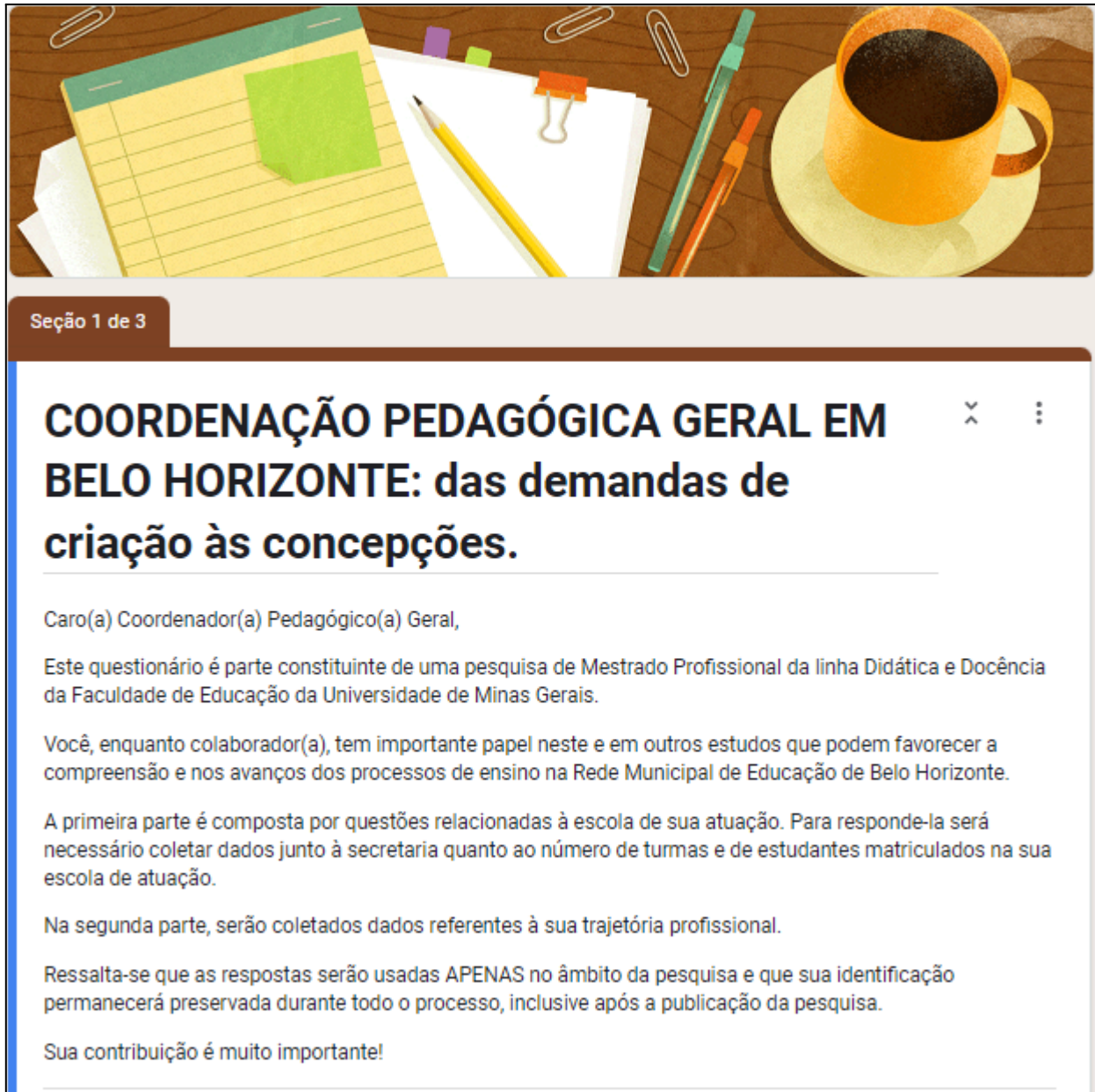
ocasião do “3º Congresso Boas Práticas dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a inscrição de um trabalho para ser apresentado”, fez-se contato com outras pessoas nos três dias de evento; visitação de escolas situadas em regionais nas quais ainda não havia representantes.

Conforme foi ocorrendo o aceite do convite para a participação no estudo, os(as) coordenadores(as) receberam duas vias do TCLE e, assim como na entrevista com o(a) gestor(a), procedeu-se ao esclarecimento dos tópicos contidos no termo e sua assinatura. Logo depois, foi enviado um link para o(a) participante, pelo canal por ele indicado, para preenchimento do formulário *on-line* onde foi organizado o questionário.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador (hoje se pode fazer por e-mail); depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma forma que o recebeu (se for usado email, maiores chances de retorno, sobretudo pela praticidade) (Marconi; Lakatos, 2017, p. 219).

Entre as vantagens indicadas por Marcone; Lakatos (2017) da aplicação de questionários está a economia de tempo, a possibilidade de abranger maior número de pessoas e uma área geográfica mais ampla simultaneamente. A organização do questionário contou com três seções. Na primeira seção, destinada à apresentação do questionário, foi elaborado um texto explicativo com informações básicas acerca da intencionalidade da pesquisa e fornecendo instruções para o seu preenchimento. A segunda seção trouxe perguntas referentes à escola de atuação do(a) coordenador(a): regional à qual pertence; turnos e modalidade de ensino que oferta, quantitativo de estudantes matriculados e de turmas; quantitativo da equipe docente, atuantes na coordenação de turno e na regência. Já a terceira seção trouxe perguntas de cunho mais pessoal: idade; gênero; formação inicial e especializações; trajetória de atuação profissional dentro da RME-BH e em outras redes de ensino.

Figura 4: Print de tela com a apresentação do questionário on-line



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2023.

No total, dez (10) coordenadores(as) participaram do preenchimento do questionário. O grupo contou com dois homens e nove mulheres, tendo a representatividade das nove regionais administrativas de Belo Horizonte.

4.3.4 Grupo focal *on-line*

Assim como nas fases anteriores, para a realização do grupo focal, previamente foi organizado um roteiro com blocos de discussão por temática. A expectativa em relação ao uso da ferramenta é o intercâmbio de percepções entre os(as) coordenadores(as), suas realidades, dificuldades e pontos que consideram positivos em suas atuações. Para Gatti (2012), o trabalho com grupo focal possibilita:

compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2012, p. 11).

Essa fase da coleta de dados foi a que mais apresentou desafios. A principal dificuldade encontrada foi conciliar as agendas dos(as) coordenadores(as) de acordo com suas disponibilidades. Por isso, com a concordância de todos, foi criado um grupo de *WhatsApp* para combinar o dia e o horário do encontro, além de um ponto da cidade que fosse de fácil acesso para todos. Contudo, mesmo com as diferentes sugestões, não se chegou a um ponto consensual.

Visto que se pontuou no TCLE que para participar deste estudo não seria gerado nenhum custo, como estratégia para vencer o obstáculo do deslocamento, foi ofertado o pagamento do combustível ou do táxi para aqueles que não possuem veículo próprio. A proposta, longe de ser uma vantagem financeira, foi colocada como contrapartida pela colaboração no estudo. Contudo, seis dos nove participantes do estudo, enviaram mensagens de modo privado solicitando que o encontro do grupo acontecesse de modo virtual.

Em recente publicação, que analisa especificidades da concepção e realização das modalidades de grupo focal *on-line* (GFO), Oliveira *et al.* (2021, p. 1) situa essa “técnica qualitativa alternativa ao grupo focal (GF) tradicional frente ao distanciamento físico

imposto pela pandemia de COVID-19”. Os escritos indicam o uso recorrente da técnica GF na área de saúde e, por isso, lançam mão de revisão bibliográfica nas bases PubMed Central e BVS¹⁴. As análises dos pesquisadores enfocam várias modalidades de GFO, síncronas e assíncronas, com o uso de áudio, vídeo ou textos. Suas principais conclusões foram:

Em geral, tal técnica pode produzir dados de qualidade, sendo uma opção que economiza tempo e custo. O GFO pode ampliar a participação de alguns sujeitos dispersos geograficamente, mas limitar aqueles com dificuldades de acesso à internet ou ao letramento digital. Pesquisadores que optarem por realizar GFO devem avaliar as particularidades de cada modalidade de GFO, considerando as ferramentas utilizadas, atravessamentos na participação dos sujeitos e respectivas avaliações. A opção pelo GFO pode tanto ampliar quanto restringir a amostra, devendo o pesquisador avaliar os possíveis efeitos dessa técnica para o acesso dos sujeitos a que se pretende abordar. Além disso, em todas as modalidades foi indicado que o GFO pode permitir a qualidade dos dados produzidos e que tal realização pode propiciar participação e engajamento dos participantes (Oliveira *et al.*, 2022, p. 1824).

Visto que a sugestão partiu do próprio grupo de participantes e sendo essa uma opção muito utilizada pelas escolas e pela própria SMED em suas formações, durante e após a pandemia, não houve dificuldades em relação ao acesso, assim como no uso da plataforma escolhida, o Google Meet¹⁵. Um dos motivos que reforça o esforço para definir uma agenda comum aos(as) coordenadores(as) é a atenção aos elementos para o bom desenvolvimento do GF.

O planejamento dessa atividade deve considerar um conjunto de elementos que garantam seu pleno desenvolvimento, a saber: recursos necessários, com destaque especial para os moderadores do grupo; definição do número de participantes e de grupos a serem realizados; perfil dos participantes; processo de seleção e tempo de duração (Trad, 2009, p.784).

Ainda segundo Trad (2009), os recursos estão ligados ao espaço a ser usado, um território neutro e de fácil acesso; a definição do número de participantes, diz respeito ao quantitativo ideal para todos tenham a possibilidade de se expressar, sendo que na literatura se encontrou entre 6 e 15 participantes. O número de participantes também

¹⁴ As bases PubMed Central e BVS são muito usadas na pesquisa e divulgação de informação científica para temas relacionados à saúde.

¹⁵ O *Google Meet*, assim como o *Google Forms*, é um aplicativo disponibilizado gratuitamente e possibilita reuniões síncronas de modo virtual

impacta no tempo de duração do GF, sendo desejável, no máximo, 110 minutos.

Visto que nesta pesquisa as questões relacionadas ao recurso foram solucionadas com a indicação do GFO, focou-se em manter um número próximo a média indicada como satisfatória. Assim, mesmo tendo se planejado, inicialmente, a participação de nove CPG (um(a) de cada regional), o convite foi feito para um número maior de pessoas. Esse é o motivo de se constatar a participação de dez coordenadores(as) na fase de coleta de dados por meio de questionário.

Mesmo com a definição do uso de uma plataforma digital para a realização do grupo focal, mantendo a opção por um encontro síncrono, o desafio de conciliar as agendas permaneceu em função das grandes demandas de trabalho destinadas aos(às) CPG, nos meses finais do ano. Entre os meses de setembro e dezembro de 2022, em três ocasiões o encontro precisou ser desmarcado, por fatores relacionados ao adoecimento de alguns(mas) participantes ou de seus familiares próximos. Assim, optou-se pela marcação de uma data no início do período letivo de 2023.

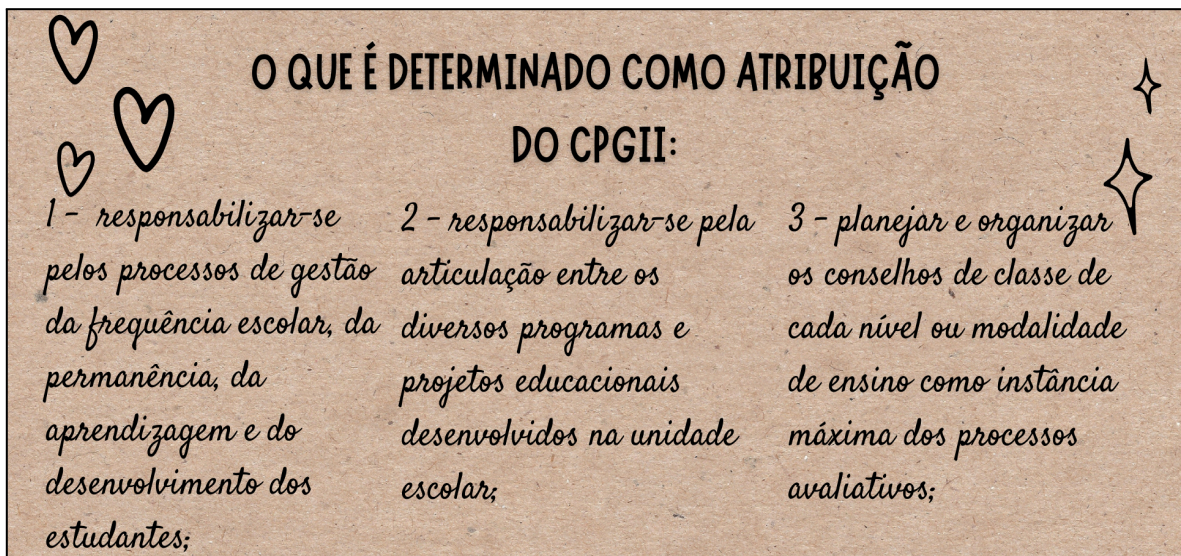
No mês de fevereiro de 2023, de fato, foi marcada uma data comum para o grupo. Estabeleceu-se que o *link* seria criado pela pesquisadora e enviado por mensagem de *WhatsApp* para cada coordenador(a) participante cinco minutos antes do horário combinado. No início do encontro, após o acolhimento dos(as) colaboradores, indicou-se o início da gravação de áudio e reforçou-se alguns pontos do TCLE como, por exemplo, aqueles relativos à transcrição, o envio da cópia e o total sigilo de todos os dados que pudessem revelar suas identidades.

Seguiu-se a exposição sobre a dinâmica do encontro: a organização de blocos com questões norteadoras, a livre exposição de ideias de cada pessoa e o posicionamento da pesquisadora como moderadora das discussões. Após retomar os objetivos do estudo e uma breve explicação de cada fase da coleta de dados, rememorou-se o período da criação da função de CPG ao final de 2017/início de 2018, quando os(as)

profissionais começaram a desempenhar a função. Função que, de fato, só teve a criação publicada em 18/09/2018 por meio da portaria SMED 11.132 e cujas especificações de suas atribuições foram regulamentadas em 31/10/2018 por meio do decreto 17.005.

Logo depois, iniciou-se a discussão da primeira questão do bloco: o processo de escolha do(a) CPG na escola onde atuam e como se deu a reconfiguração do trabalho da equipe de coordenação a partir da criação da função. O segundo bloco, relaciona-se ao contexto do trabalho cotidiano do(a) CPG: entre aquilo que foi regulamento por meio do decreto 17.005 e o contexto da escola em que cada um(a) trabalha. Foi pedido para relatarem se há atribuições que avaliam que não conseguem desenvolver e, caso houvesse, falassem sobre os impeditivos. Para subsidiar esse bloco de discussões, foi compartilhada na tela do computador a listagem de atribuições do(a) CPG, segundo o decreto 17.005. A figura abaixo apresenta a imagem de umas páginas do material produzido e apresentado no GFO.

Figura 5: Print de tela de apresentação no Grupo Focal On-line



Fonte: Organização da autora, 2023.

Posteriormente, no terceiro bloco, abordou-se o contexto da pandemia e seu impacto (positivo e/ou negativo) no desenvolvimento das atribuições do(a) CPG.

Ao final, foi pedido que relatassem a respeito de suas interpretações e o impacto, em suas atribuições, gerado pela publicação do Ofício DRHU/EXTER/Nº198/2022. O documento, expedido em 18 de novembro de 2022, orienta a organização para o ano de 2023 e apresenta alterações no quadro das escolas. No que diz respeito ao(à) CPT, ficou definido:

01 coordenador, por turno, para cada escola. Após distribuídas as horas de regência, dentro do quantitativo de 1.5 professor(a) por turma para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e, também, as horas de regência para os anos finais e EJA, nos termos dispostos nos itens 1.3 e 1.4 deste ofício, poderão ser definidos mais coordenadores de turno, de acordo com a disponibilidade do quadro docente, dentro do fator 1.6 (Belo Horizonte, 2022, p. 4).

Após duas horas de discussões, reiterada a gratidão pelas contribuições, os(as) coordenadores foram informados a respeito da elaboração do recurso educacional proveniente deste estudo e firmou-se o compromisso do envio do material produzido a cada um(a), assim como a ampla divulgação do mesmo como uma forma de partilhar práticas que possam colaborar na organização do trabalho escolar.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Após elucidar as intencionalidades do estudo, apresentar as bases teóricas acerca dos conceitos nele entendidos como centrais, assim como explicitar os passos percorridos ao longo de todo o processo, este capítulo pretende apresentar as análises interpretativas em busca de possíveis respostas aos questionamentos postos inicialmente. Além disso, no entremeio entre uma interrogação e outra, lança questões que podem ser exploradas em estudos posteriores. Para isso, retoma cada um dos seus objetivos.

Dessa forma, a organização geral das análises dos dados coletados na entrevista, nos textos legislativos, questionários e grupo focal se apresenta em duas subseções.

Posteriormente, faz-se a apresentação da lógica organizacional do e-book e de sua capa. O produto educativo foi planejado para ser compartilhado amplamente para todos os profissionais da educação, independente do seu lugar de atuação. O produto educacional é o resultado da reflexão realizada ao longo de todo o processo investigativo.

5.1 Coordenação Pedagógica Geral: concepções iniciais

Inicia-se a condução das análises do material coletado durante o momento da entrevista, explicando um ponto importante: nota-se que os dados coletados sobre o perfil do(a) GM são extremamente sensíveis no contexto desta pesquisa. Afinal, sendo o seu cenário de atuação a SMED, revelar certas especificidades pessoais como o gênero com o qual se identifica, idade, formação inicial, trajetória profissional, setor no qual trabalha ou trabalhou, pode enfraquecer a segurança em relação ao sigilo garantido a todos(as) os(as) participantes de investigações científicas. Opta-se, portanto, em traçar o seu perfil explicitando que se trata de uma pessoa experiente, com mais de 20 anos de atuação profissional, se somadas suas atuações na docência em sala de aula, como no desempenho de funções/cargos gerenciais dentro de escola

e também da SMED.

Ao compartilhar suas memórias sobre a criação da função de CPG na RME-BH, o(a) entrevistado(a) remonta um processo que considera longo e cíclico. Ciclo este permeado por avanços, pausas, retrocessos, pausas, reconstrução de rotas, pausas, avanços. Ao expressar tudo isso, narra fatos e cita documentos demonstrando grande cuidado em ser o mais verdadeiro(a) possível. Nas palavras de Bardin (1977),

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que essa pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetivação está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a floração de seu inconsciente (Bardin, 1977, p. 89).

Como mencionado, no momento da entrevista priorizou-se promover a espontaneidade do relato. Assim, após apresentar seu percurso profissional, ciente do objetivo determinado para o encontro, o(a) GM logo parte para a narrativa e, mesmo sem conhecer o roteiro previamente organizado, responde a vários pontos contidos nele. Por isso mesmo, a estrutura do roteiro serve apenas para nortear e acompanhar se os pontos entendidos como essenciais para a fase de entrevista são contemplados no discurso do(a) entrevistado(a).

Assim, após ler e reler o material da transcrição da entrevista, bem como os registros realizados pela pesquisadora quanto ao gestual e expressões diversas em determinadas ocasiões, confirma-se que as questões dispostas no roteiro inicial foram abordadas em sua totalidade. Como esperado, não de forma direta ou com frases soltas, surgem em meio a certas temáticas que se mostram transversais ao longo de toda a entrevista. As recorrências das temáticas direcionam a análise do material, visto que surgem independente da pergunta feita.

Bardin (1977, p. 131) diz ser comum utilizar o tema como unidade de registro para

analisar vários tipos de respostas, entre elas, as de uma entrevista. Então, criou-se categorias para organizar os dados coletados. No Quadro 9, pode-se ter uma ideia das associações dos excertos das falas aos temas elencados. Contudo, o quadro não pode ser exposto em sua totalidade, novamente pela questão relativa ao sigilo da identidade do(a) participante. Apresenta-se apenas o seu desenho geral, com um exemplo de excerto da fala do(a) GM em cada uma das temáticas que entrecruzam as suas falas.

Quadro 9: Quadro de apoio para análise dos dados da entrevista

Temas recorrentes	Excerto da fala
Demanda para criação da função	Porque a complexificação da função de direção escolar, direção e vice, nos últimos anos, foi aumentando tanto, que você não tinha mais como ter o diretor, nem o vice, o tempo todo dentro da escola para ser esse articulador com os professores(as). Ao mesmo tempo, o coordenador que está num turno, ele trabalhava com aquele turno, aquele coletivo. Aí você começava a ter uma situação que você tinha o coletivo da manhã era um, o coletivo da tarde era outro e o coletivo da noite era outro. Você tinha três escolas.
Construção do texto legislativo	Do ponto de vista legal, é simples você definir: você bota num texto de Lei, faz um projeto de Lei e manda pra Câmara. É claro que não é assim, simples e fácil você chegar numa estrutura de projeto de Lei, que você vai convencer o governo pra fazer. Porque tem muita gente que acha assim: não, secretário de educação vai lá, manda pro prefeito e pronto. Não é assim, você tem que dialogar, por exemplo, com a SUGESP: Por que vai criar esse cargo aqui? Como que vai ser? O que vai acontecer?
Aspectos relacionados à profissionalidade	Porque a pessoa não se despe de uma cultura que está impregnada em você da noite pro dia. Eu não me despi disso da noite pro dia, eu não me construí como pessoa que pensa a educação desde a sala de aula. Não nasci o(a) gestor(a) que eu sou hoje na SMED. Primeiro tive que ser professor(a)(a) e depois eu tive que passar por tudo isso que eu passei: sair da sala de aula, enxergar para além da sala de aula, enxergar a escola como um todo, depois sair da escola para enxergar a realidade da Rede. ¹⁶
Desafios da Coordenação Pedagógica Geral	Então, o coordenador pedagógico, se ele se defronta com um grupo resistente e ele não consegue ser esse articulador, esse formador... das duas, uma: ou ele vai ser expelido da função, porque ele vai provocar muito mais conflito do que conciliação e produtividade; ou então ele vai ceder ao grupo, ele vai para fazer o que o grupo quer.
Consequências da Pandemia	Eu acho, assim, que a pandemia trouxe um desafio grande nesse âmbito da organização do trabalho escolar, um desafio enorme que a gente está vendo agora com a questão da retomada da frequência escolar, função que é do Coordenador Pedagógico Geral: o controle da frequência. Mas vejo que se o Coordenador Pedagógico Geral não conseguir estruturar uma boa equipe de apoio para isso acontecer, ele vai deixar essa função em segundo plano.

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

¹⁶ O excerto passou por pequenas alterações para excluir marcas que revelam o gênero com o qual o(a) GM se identifica.

Na vastidão de aspectos a serem discutidos acerca da criação da função de CPG, para evitar que se perca o foco desta subseção, determina-se um fio condutor para as análises. Para além do levantamento das demandas de criação da função, pretende-se abordar parte do processo da produção do texto legislativo e a leitura que o(a) GM faz delas, ao final do primeiro mandato de atuação dos(as) CPG, acerca da criação da função.

Quando relata sobre as demandas de criação da função de CPG, sintetizando o que diz o(a) GM, se trata de um longo processo de germinação, com sementes plantadas na Escola Plural. “Para você ter essa noção de escola, como ela foi sendo constituída na Rede, para chegar nesse Coordenador Pedagógico Geral, foi muito chão”. Na complementação dessa percepção, acrescenta:

Ela nasceu na Escola Plural, porque a noção de coordenação pedagógica da Escola Plural vinha numa linha que era romper a dicotomia entre o pensar e o fazer. Até então, a gente tinha a estrutura da supervisão, do orientador educacional e do supervisor. A lógica da Escola Plural, quando ela sugere que era preciso ter uma intervenção coletiva mais radical, que era um dos eixos norteadores do projeto da Escola Plural. Esse era, para mim, o eixo de fundo. Porque você fala assim: tá, é concepção de ciclo, porque eu vou falar da questão das idades de formação, da organização escolar. Então, isso era a base pedagógica fundamental, mas a concepção de fundo, do olhar político sobre a escola, estava nessa ideia de uma intervenção coletiva mais radical. Uma escola assentada na capacidade do coletivo ser, ao mesmo tempo, o pensador e o executor da política pedagógica. Uma ideia de chão de escola mais horizontal e menos hierarquizada (GM, 2022).

A fala do(a) GM, em suas três primeiras frases, revela a evolução da função do(a) CP tendo como marco temporal a implementação da Escola Plural. A proposta é citada como possibilidade de transcender a imagem de uma escola forjada sob uma lógica organizacional hierarquizada em direção a processos de gestão mais igualitários.

A atuação profissional docente sob novas organizações e na ocupação de novos lugares da/na escola, naturalmente impacta em sua profissionalidade. De acordo com Bernstein, 1988:

A evolução da sociedade tende a afetar a escola um conjunto cada vez mais

alargado de funções: as aspirações educativas a que o professor(a) deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis (Bernstein, 1988 *apud* Sacristán, 1995, p. 67).

O processo de democratização do ensino, tão fortemente defendido a partir das reformas educacionais dos anos 80, justifica o motivo de a coordenação pedagógica deixar de ser acessada por meio de concurso público, como um cargo de especialista na carreira da educação em Belo Horizonte. O acesso à função por meio da escolha entre os pares dialoga com os princípios da gestão democrática, pois reflete uma decisão do coletivo, tomada dentro da escola e não herda uma organização exógena a ela.

Mais adiante, o(a) GM discorre o seu entendimento a respeito da diferença entre os termos cargo e função na dinâmica de Belo Horizonte. Então, apresenta outra informação que nos parece, de fato, ser o ponto de partida para as transformações na lógica da política educacional municipal.

Então, na história da prefeitura, a gente vem de um histórico antes da Lei Orgânica de 89, quando a direção escolar era indicada pelo prefeito. Aí você tem movimento da redemocratização, ali no fim da ditadura militar 85/86. Você tem um movimento crescente dentro da Rede Municipal pressionando para que a escola também se democratize. Quando começa a gestão do Pimenta da Veiga, vem a Maria Lisboa e dá linha nesse processo. Mas, ela já tinha a base da Lei Orgânica, que determinava a eleição de diretores. Então, o primeiro corte que a gente tem nessa definição de gestão da rede municipal, nessa linha de democratização da estrutura que a gente tem hoje, é a eleição de diretores, que nasce na Lei Orgânica regulamentada em 1990, pela Lei 5.796. Ela fala assim: tem eleição de diretores de dois em dois anos, depois passou a ser três. A direção da escola é composta de um cargo e uma função, o cargo comissionado de diretor e a função comissionada de vice-diretor. Então, basicamente, a diferença entre função e cargo é mínima. É comissionada por quê? Porque recebe uma gratificação de dedicação exclusiva, a pessoa vai se concentrar naquela função (GM, 2022).

A fala do(a) GM apresenta três questões relacionadas entre si. A primeira é compreendida como mais abrangente no que tange a esfera educacional em Belo Horizonte, pois indica a mudança da perspectiva da política. As demais, dizem respeito à intencionalidade dessa nova perspectiva política de: estruturar a organização escolar buscando favorecer relações menos hierarquizadas; e, defender a ampliação da

atuação docente, sob a proposta de torná-la menos segmentada entre as ações de planejar e executar as ações pedagógicas.

Paralelamente, o(a) GM indica um movimento que se dá paulatinamente quando menciona a Lei 5.786 como um primeiro corte. Sua fala reafirma que as mudanças dentro das escolas decorrem em resposta ao que acontece fora dela. Contudo, elas não ocorrem da noite para o dia. Entende-se que o termo corte, se refere ao desejo de romper com determinadas práticas e o caminhar na construção de novas formas de atuar na docência.

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A Inovação não é mais do que uma correção de trajetória (Sacristán, 1995, p. 77).

Transportando o conceito apresentado por Pires (2015) para o recorte desta pesquisa, percebe-se no excerto da fala do(a) GM que os três momentos citados, marcam profissionalidades emergentes no âmbito da docência nas escolas da RME-BH. São eles:

- A promulgação da Lei Nº 5.796/90, determinando que a escolha de DE e VDE deixe de acontecer por meio de indicação do prefeito e passe a acontecer por meio de votação. Pela primeira vez, as comunidades escolares exercem o direito à essa escolha e o(a) PM pode se candidatar ao desempenho de uma atividade na gestão escolar.
- A implementação da Escola Plural em 1995 possibilita, pela primeira vez, a qualquer PM o acesso à função de CPT.
- A recente publicação da Lei da 11.132 que, entre outras determinações, cria a função de CPG. Pela primeira vez, garante-se a permanência do(a) coordenador(a) em mais de um turno de trabalho na mesma escola, gerando

também a possibilidade de sua atuação em todas as modalidades de ensino ofertadas pela instituição. Além disso, a coordenação pedagógica passa a ser validada, de forma oficial, como um lugar de gestão na organização escolar municipal.

Embora esses não sejam propriamente o momento de formação de uma primeira profissionalidade enquanto docentes, os três marcos incidem na emergência de profissionalidades no desempenho de novos papéis dos(as) PM nas escolas da RME-BH.

O(a) GM afirma que houve a possibilidade do(a) CPG compor uma chapa junto à direção e vice-direção das escolas, o que mantém a lógica da gestão democrática. Contudo, sinaliza um cuidado ainda maior, na tentativa de eleger-se uma pessoa validada dentro do coletivo de professores(as). Assim, a possibilidade de formação desta chapa tríplice não se consolida. E ainda, para distanciar a possibilidade de se eleger alguém com concepções distantes do plano de trabalho apresentado pela gestão, plano este validado por meio da votação com participação de toda a comunidade escolar, cabe à própria direção fazer uma espécie de triagem inicial. O que significa autonomia de escolha, dentro de certos parâmetros.

Eu te falo o seguinte: houve a ideia de que eles deveriam ser eleitos junto com diretor como uma chapa? Houve! Mas por que não se optou por isso? Porque se você precisa ter esse profissional, que tem que ter esse vínculo com os professores(as) e que ele precisa ser esse formador, com esse olhar sensível e que tenha um trânsito, uma entrada no grupo, era importante que os professores(as) referenciassem a escolha dele. Certo? Então essa ideia foi colocada como forma de reconhecimento do papel do grupo na escolha, mas aí a gente delegou ao diretor compor a lista tríplice. A definição da lista tríplice é dele, ele tem que apresentar uma justificativa (GM, 2022).

Percebe-se, pela fala do(a) GM que as demandas centrais para a criação da função estão vinculadas ao papel articulador e formativo dos(as) coordenadores(as). Contudo, para que possam gerir tais processos, certamente faz-se necessário que seus saberes sejam ainda mais ampliados.

Reafirma-se que, no entendimento desta pesquisa, o processo atual na dinâmica da RME-BH, pode ser associado a uma espécie de terceira etapa do “alargamento da compreensão do que seja a docência e o exercício de suas atividades” (Araújo, 2007). Na etapa anterior, com o surgimento do(a) PCP nas escolas da RME-BH, a legislação foi alterada de modo a abrir possibilidades de organização dos quadros escolares com um número de cargos maior destinados às funções de coordenação. Contudo, os seus membros só atuavam em um turno de trabalho, com carga horária semanal de 22h30.

A SMED estrutura a base de Recursos Humanos da escola, para dar conta do desafio da Escola Plural, quando ela publica essa portaria 008/97. Ela fala assim: o quantitativo de profissionais da escola vai ser o número de turmas vezes 1.5. Porque aí eu consigo ter a quantidade de tempo necessário para Regência; a quantidade de tempo necessário para o antigo ACEPATE¹⁷, que eram as 4 horas da regência, não 7h30 como é hoje e, ao mesmo tempo, eu tenho cargo suficiente dentro da escola para dar um suporte para diretores e vice, na área da coordenação pedagógica. E aí a escola organiza essa coordenação do jeito que, para ela, é o melhor (GM, 2022).

O excerto da fala acima toca em dois pontos que serão discutidos separadamente: (1º) a organização dos tempos escolares e a (2º) composição das equipes de CPT.

Sobre o primeiro ponto, nota-se que a legislação que organiza os tempos escolares passou por alterações significativas, assegurando a ampliação do tempo reservado para planejamentos e estudos diversos, dentro do horário de trabalho dos(as) professores(as). Se antes eram garantidas 4 horas semanais, hoje o tempo reservado para as atividades extraclasse é de 7h30, uma ampliação de 87,5%. Entende-se que a ampliação do tempo de planejamento é também subsídio para a questão relacionada à formação em serviço, dado o alargamento das funções atribuídas aos(às) docentes. Contudo, este tempo não é assegurado ao(à) CPT por meio dos documentos que orientam as suas atividades.

Até 2018, duas das atribuições do(a) CPT eram “organizar os tempos dos

¹⁷ O ACEPATE (Atividade Coletiva de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar) refere-se ao tempo destinado às ações de planejamento, estudo, reuniões e formação em serviço. Atualmente o termo usado para denominar esse tempo é Atividade Extraclasse, pois diz respeito às atividades pertinentes à docência realizadas fora dos tempos de regência.

professores(as) e educadores infantis no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações” e convocar reuniões pedagógicas com o corpo docente (Belo Horizonte, 2006). Mas, o estudo publicado um ano depois destaca que:

A respeito do trabalho coletivo, os PCP apresentam dificuldade de realizá-lo por causa da extinção da Reunião Pedagógica de sexta-feira, em 2006, na qual os(as) alunos(as) eram dispensados após o recreio e o restante do tempo era dedicado à reunião, para se tratar de assuntos relativos, por exemplo, ao turno ou de assuntos sindicais (Araújo, 2007, p. 145).

Ou seja, o documento que estabelece a organização do trabalho até 2018 foi publicado 12 anos antes (em 2006). Mas, o estudo realizado em 2007 indica ações, no mínimo desafiadoras, pois o(a) CPT deve convocar o coletivo de professores(as) para um momento formativo, porém o tempo antes dedicado à ação fora extinto.

Retomando a análise do excerto do(a) GM, parte-se para o segundo ponto. Em seu trecho final, o(a) GM indica que na elaboração do texto legal citado houve a preocupação em se pensar no quantitativo de cargos que poderiam ser destinados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Uma organização comumente percebida desde então, era a composição da equipe de CPT formada por duas ou três pessoas em cada turno, atendendo os turnos com o número maior de estudantes. Quando se tinha a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reservava-se outro cargo destinado à coordenação para o acompanhamento do terceiro turno. Todos os membros da equipe de coordenação eram responsáveis por todos os processos pedagógicos, mas na prática, as atribuições do(a) CPT eram subdivididas entre a equipe.

Aí, a escola da rede municipal, começou especializar o coordenador pedagógico. Porque, na origem, esse coordenador pedagógico cuidava da disciplina também, ele fazia tudo. Só que aí, como isso se colocou como uma demanda muito forte, principalmente no terceiro ciclo, essa questão da disciplina, a escola especializou. Então, tinha um que cuidava do pedagógico, no sentido amplo da coisa, e o outro que era um disciplinário, era um coordenador de disciplina (GM, 2022).

Algumas organizações escolares, direcionava um(a) terceiro(a) CPT para assumir a

regência na ausência de professores(as). Era comumente nomeado(a) como coordenador(a) de substituição. Ou seja, havia equipes de coordenação (2 ou 3 pessoas) em cada turno de atendimento das escolas. Como não se podia garantir a extensão da jornada para os(as) CPT, observava-se a segmentação entre os trabalhos das equipes de coordenação. Nas palavras do(a) GM, “você tinha três escolas dentro de uma”.

Assim, outra forte demanda para a criação da Coordenação Pedagógica Geral é o atendimento à necessidade de se ter uma pessoa que estivesse presente nas escolas por mais tempo no desempenho enquanto coordenador(a). Busca-se então, garantir essa extensão de jornada estipulando uma carga horária de 40h semanais, agregando à função uma Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE).

O que dá unicidade não é unidade. Podem até parecer, mas são diferentes. O que dá unicidade àquela escola, como um todo, como que a gente constrói isso? Teoricamente essa tarefa era do Diretor e do Vice, mas eles sozinhos não estavam dando conta. Então, veio emergindo essa concepção de que precisava ter alguém que desempenhasse essa função e com dedicação exclusiva, por isso precisava ser uma função remunerada (GM, 2022).

Sobre o processo de elaboração dos textos legislativos, o(a) GM diz que nenhum texto legal consegue explicar, item por item, o que é atribuído aos(às) professores(as), independente dos lugares que ocupam dentro da escola. Por isso, quando um texto de Lei é elaborado, busca-se desenhar apenas os contornos gerais de uma função.

Tal dificuldade vai ao encontro do que aponta o referencial teórico (Sacristán, 2014; Pires; Gauthier, 2014; Pires, 2015) nas discussões sobre os conceitos centrais relacionados à profissão e à profissionalidade docente, que estes não conseguem ser unívocos e estão em permanentes mudanças. Sobre os esforços no sentido de aproximar a academia e o “chão da escola”, Gauthier *et al.* (1998) fala sobre estudos das últimas décadas que vão ao encontro desse objetivo. Ao reafirmar a complexidade dessa tarefa, interroga sobre a existência, a origem, o modo de construção, as limitações e implicações dos conhecimentos próprios ao ensino.

Sendo as atribuições profissionais, o direcionamento de suas ações cotidianas, os textos legislativos são organizados elencando ações nucleares de determinados lugares. Por mais que essas construções sejam elaboradas a muitas mãos e com contribuições de diferentes pontos de vista, não conseguem prever todas as variações das atuações dos(as) profissionais em seu campo de trabalho.

O processo legislativo não é fácil, não é simples. Se dependesse da secretaria já estava a Lei aprovada. Vocês não têm ideia do que é construir isso, a gente passou praticamente de março-abril de 2017 até em novembro construindo o texto e é uma construção a várias mãos, porque ela passou pela Secretaria de Educação com várias pessoas que leram, releeram, recomendaram, reescreveram, até que saiu o Projeto de Lei daqui para ir pra SUGESP. Chegou na SUGESP, a SUGESP leu, releu, propôs, dialogou, voltou, foi... Aí, vai para a Secretaria de Governo, vai para a Procuradoria Geral do Município. Até que você chega no texto final, era novembro de 2017 pra ir pra Câmara. E aí você tem mais, de novo, mais quase um ano de tramitação dentro da câmara: teve audiência pública na Câmara da Comissão de Educação; teve audiência da Comissão de Administração; teve parecer de relator; teve emenda substitutiva; teve projeto, tudo isso (GM, 2022).

No caso, da Lei 11.132, o(a) GM entende que ela representa esse início de definições, com atribuições mais amplas relacionadas às competências do(a) CPG e a garantia da criação da função gratificada. Mesmo assim, o processo não é rápido, muito menos simples.

Um Projeto de Lei tem normalmente - ainda mais um projeto desse que é muito complexo - uma tramitação que é muito complexa dentro da Câmara, porque você vai mexer com várias coisas. Então, tem a questão do ponto de vista. E aí o quê que acontece? Você, nesse processo todo, você tem a intervenção de vários atores, um deles é o sindicato. O sindicato, ele interveio lá na construção da Lei, discutindo com os vereadores e tal. Você tem vereadores que também fizeram intervenções. Você tem propostas de emenda. Cada vez que você tem um movimento desses dentro da Câmara com um projeto de Lei, é um vai e volta. Então, muitas vezes a gente discutia no processo: pode mudar aqui? Essa emenda que esse vereador propõe é legal, é bacana? Dá para mexer? Como é que o governo vai agir? Como é que orienta o líder do Governo na Câmara? E a bancada? Tudo isso são situações que você vivencia durante o processo Legislativo na construção do texto. Por isso, a opção do texto da Lei foi falar uma atribuição geral, mínima, e delegar para o decreto essa descrição mais pormenorizada das atividades (GM, 2022).

As Leis, portanto, passam por processos mais complexos e envolvem, obrigatoriamente, outras esferas de poder em relação aos Decretos. Segundo o(a) GM,

em meio aos processos legais de elaboração da Lei 11.132, pôde-se experimentar um pouco do que era planejado para a função de CPG por meio da formação, ofertada para 31 professores(as) da RME-BH, em parcerias com outras instituições. A ação formativa também favorece a escrita da versão final do texto do Decreto 17.005.

Nesse processo que eu citei de construção do cargo, que estava correndo o debate lá na Câmara, estava correndo também a experiência prática dentro das escolas. Ao mesmo tempo, a gente estava com uma formação de 31 coordenadores pedagógicos em parceria com a Fundação Itaú Social, que agregou nesse processo a participação dos CIEDS¹⁸, que trouxe duas pessoas maravilhosas para fazer a formação, que foram (os nomes citados foram suprimidos), com esses 31 coordenadores. Teve também a participação da Fundação Roberto Marinho que fez um projeto mais de suporte de leitura da realidade escolar agregada a essa formação. Paralelo à essa formação, foi também uma forma da gente entender um pouco do que poderia ser essa função, para além da Lei. Porque diz lá no papel, lá no Decreto 17.005: depois que a Lei foi aprovada e sancionada pelo prefeito, as atividades do Coordenador são essas e essas e essas... O que que significa isso? Como é que se implementa? Como é que você faz isso no dia a dia? Isso é aprendido, não está pronto (GM, 2022).

A última frase do excerto de fala do(a) GM, deixa claro que os textos legislativos sempre precisarão passar por adequações. Estão longe de serem produções completas e acabadas. Ou seja, sua implementação real se dá no campo da prática, no “chão da escola”.

Nesse sentido, percebe-se um grande potencial colaborativo da pesquisa. Pois, quando se propõe discutir o texto legal sob a perspectiva dos(as) próprios(as) CPG, há um processo de escuta das pessoas que colocam o texto legal em prática, pessoas que se abrem às discussões em prol de melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, em prol das ações considerados positivas para a aprendizagem dos(as) estudantes.

Pela avaliação do(a) GM, a Lei 11.132 e o Decreto 17.005 demarcam um avanço considerável para a política educacional do município com a criação da função de Coordenação Pedagógica Geral.

¹⁸ Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável.

Chegamos num ponto que era razoável para começo de conversa? Na minha leitura sim, pode ser que muita gente discorde disso. Começamos a conversa razoavelmente? Começamos! Estamos enfrentando problemas até hoje? Estamos! Por quê? Porque tem coisas que, como eu já te falei, você não muda porque institucionalizou uma função (GM, 2022).

Em linhas gerais, confirma sua perspectiva porque a considera um avanço no sentido da gestão democrática, princípio estrutural da política federal.

5.2 As concepções dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Gerais frente às suas atribuições cotidianas

Esta segunda subseção da análise dos dados, vincula-se às respostas do questionário e às discussões promovidas durante o momento de grupo focal. Favorece, especialmente, a compreensão das concepções dos(as) CPG acerca da função que desempenham no cotidiano.

Entende-se que é a partir da compreensão do seu papel, que os(as) CPG, junto a outros atores que compõem a equipe gestora, podem reorganizar o trabalho de modo a contribuir para o atendimento de toda a comunidade escolar.

Os(as) coordenadores(as) participantes das etapas citadas, possuem diferentes percursos constitutivos de sua profissionalidade em: formação inicial, especializações, faixa etária, tempo de atuação na educação (enquanto PR ou em outros espaços da gestão escolar) assim como a atuação em outras redes de ensino. Gatti (2012) acredita que, dentro dos grupos focais, as variáveis proporcionam relatos sob diferentes pontos de vista.

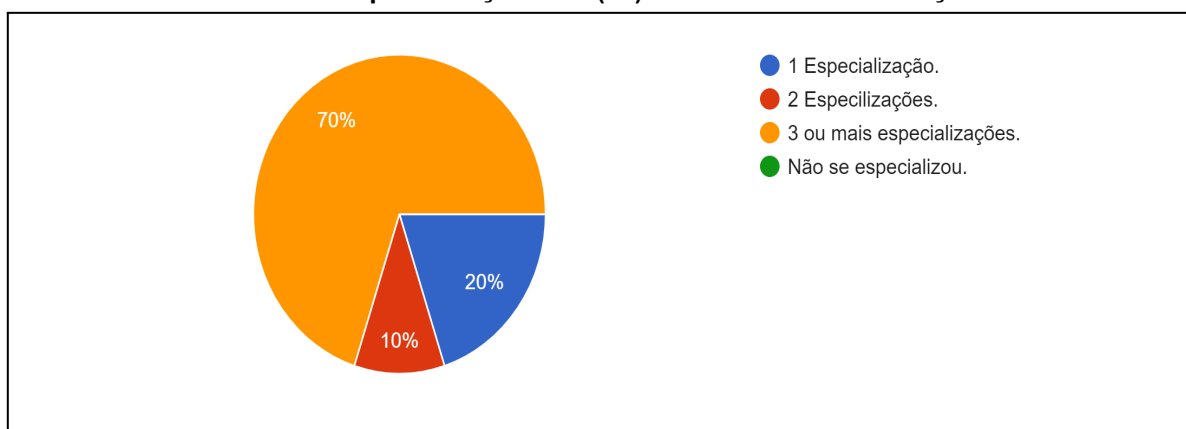
O grupo será composto a partir de alguns critérios associados a metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes (Gatti, 2012, p. 18).

Os dados coletados por meio do questionário mostram que o grupo é experiente, com idades entre 40 e 59 anos, atuantes na regência por mais de uma década (entre 11 e 15 anos). Esse fator pode ser entendido como aspecto da linha de “homogeneidade”

descrita pela autora, além do tipo de trabalho que desempenham.

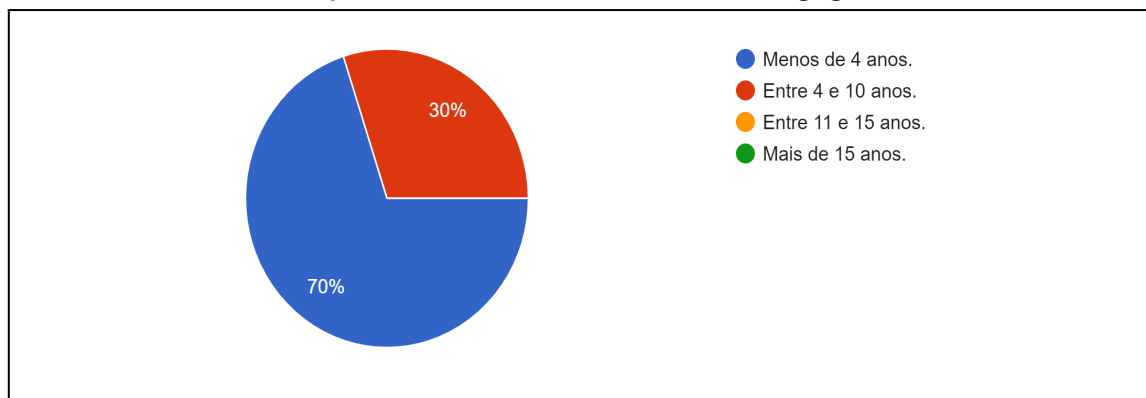
No que diz respeito às variáveis percebidas no grupo de CPG, ocorre a presença de mulheres (9) e homens (2). Entre as suas formações iniciais, 50% são graduados(as) em pedagogia e os(as) demais são licenciados(as) (2 – geografia, 1 – matemática, 1 – história, 1 – normal superior). Todos(as) possuem ao menos um título de especialização, sendo que 70% possuem 3 ou mais de três especializações, conforme mostra o gráfico 1:

Gráfico 1: Especializações dos(as) CPG na área da educação



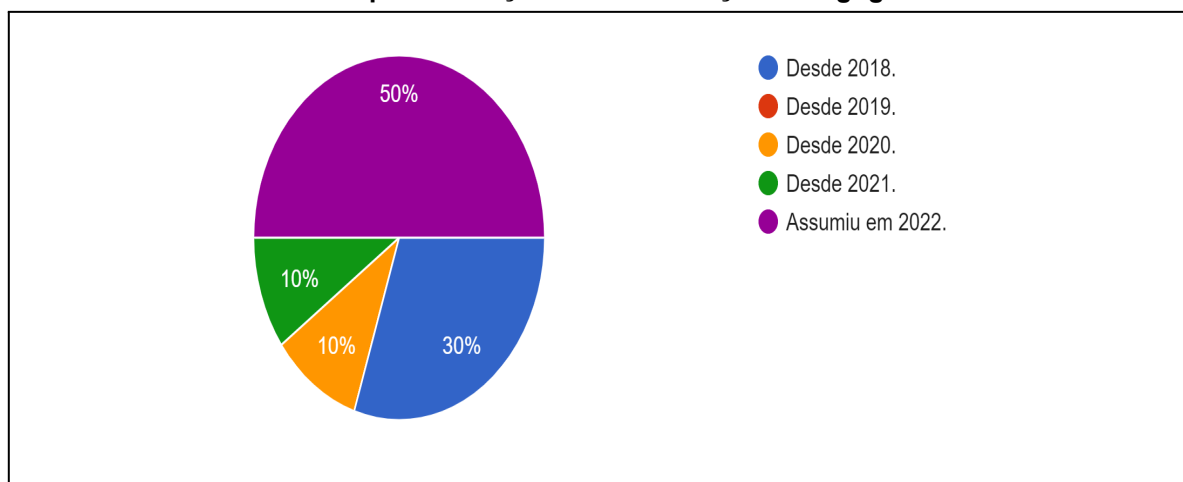
Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Um grande percentual do grupo de CPG (90%) já desempenhou a função de CPT, o que lhe confere certa experiência na coordenação dos processos pedagógicos que já ocorriam antes da criação da função que desempenham atualmente. Apenas um(a) dos(as) participantes nunca desempenhou funções relacionadas à gestão escolar.

Gráfico 2: Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica de Turno

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Levando em conta o tempo de atuação na Coordenação Pedagógica Geral, 50% do grupo desempenha a função em diferentes mandatos, o que pode significar o apoio por parte dos(as) PR ao trabalho desenvolvido por esse(a) CPG, visto que em 2022 houve nova eleição. Outros 50% desempenham a função há um ano aproximadamente¹⁹.

Gráfico 3: Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica Geral

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

É grande também o percentual de participantes que, em algum momento, atuou em outras redes de ensino. Apenas 20% não possui este tipo de experiência. Entre os outros 80%, 60% já trabalhou na rede estadual, 10% na rede municipal de outras

¹⁹ Reforça-se que a fase de coleta de dados do questionário e grupo focal ocorreu entre os meses de novembro de 2022 e fevereiro de 2023.

idades e 10% na rede privada. Este dado mostra-se relevante pela especificidade organizacional de Belo Horizonte.

Acredita-se que, ao atuar em redes onde o(a) coordenador(a) pedagógico(a) acessa a função por indicação administrativa ou por concurso público específico, seu repertório de experiências seja expandido.

Para Gauthier *et al* (1998, p. 28), “na ação docente há a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o(a) professor(a) se abastece para responder às exigências específicas de cada situação concreta”. Esse reservatório é composto por saberes disciplinares e curriculares das ciências da educação, somados aos saberes da tradição, das experiências e das ações pedagógicas. Assim, conhecer o perfil dos(as) CPG participantes do estudo é relevante, visto que seu reservatório pessoal é usado no seu contexto de atuação. Ao se deparar com situações novas, certamente, essas pessoas acessam seus reservatórios e tomam as decisões que consideram as mais assertivas para a organização do seu trabalho.

Participam do GFO 7 CPG. Uma pessoa, embora tenha acompanhado todas as discussões promovidas no encontro, preferiu não se manifestar. Assim, buscando evitar qualquer tipo de identificação, os excertos com as falas das pessoas que se manifestaram são identificadas como CPG1, CPG2, CPG3, CPG4, CPG5 e CPG6²⁰.

Como explicitado no capítulo da metodologia, no planejamento das discussões para o momento do CFO, é previamente organizado por blocos de discussão. Para cada bloco, há uma temática relacionada a momentos considerados, pela pesquisadora, de grande impacto no trabalho do(a) CPG.

Na prática, semelhante ao que ocorre na entrevista com o(a) GM, as discussões fluem

²⁰ Optou-se por não adotar pseudônimos que, de certa forma, revelam o gênero com o qual se identificam os(as) participantes. Esta decisão levou em conta as análises realizadas após a transcrição do GFO, onde não foi possível observar vieses em que a característica se apresenta como uma variável relevante em relação aos posicionamentos compartilhados.

diferentemente do planejado. Mas, ainda sim, todas as temáticas são abordadas naturalmente. Por consequência, no momento de organizar os dados, observa-se a necessidade de rever a rota das análises.

Os próximos tópicos abordam, respectivamente, (1) as primeiras organizações do trabalho do(a) CPG nas escolas e as leituras que fazem dos textos legislativos que criam a função e decretam suas atribuições, com vistas ao seu fazer cotidiano; (2) as novas reorganizações propostas para o período letivo de 2023 e (3) os aprendizados - bem como as consequências - trazidos pela pandemia no contexto escolar.

5.2.1 Coordenação Pedagógica Geral: antes e depois da publicação da Lei 11.132 e do Decreto 17.005

Os relatos iniciais no GFO remetem ao processo de escolha para o primeiro mandato do(a) CPG, inicialmente demarcado pela SMED para o triênio entre 2018 e 2020, e sobre o segundo momento de eleição, que ocorreu no início de 2022.

Os(as) participantes afirmam que nas escolas em que atuam, as duas ocasiões ocorreram assim como estipulado na Lei 11.132: com a direção indicando três nomes e cabendo ao coletivo de professores(as) a escolha de um deles. Contudo, a fala do(a) CPG1 indica estranhamento ao descobrir que o processo não aconteceu da mesma forma em todas as escolas da RME-BH.

Lá na escola, porque como era uma coisa nova, aconteceu exatamente nos moldes que foram colocados pela PBH. E aí, uma coisa que a gente nem imaginava e agora passando por esse outro lugar que estou na direção, percebi que nem sempre todas as escolas seguem, apesar das orientações virem. Isso me deixou realmente surpresa (CPG1).

Sobre os primeiros meses na atuação como CPG, de fevereiro a setembro de 2018, período anterior à publicação dos textos legislativos, as falas dos(as) participantes se relacionam à falta de definições claras. Contudo, evidenciam que a questão foi solucionada por meio da tomada de decisões junto aos coletivos de professores(as), levando em conta as ações consideradas mais importantes para os respectivos grupos.

Eu falo por mim, o desafio foi muito grande de quem esteve neste lugar nos três primeiros anos. Vamos colocar que era uma coisa bem no escuro, né? De começar mesmo, sem saber como é que fazia, querendo que tudo desse certo. Mas diante de tantos traumas e tantos desafios, consegui engajar a equipe de coordenação de turno. Então, esse primeiro momento lá, o primeiro ano, foi o momento assim nesse sentido: de muita conversa, de mostrar para todo o grupo (e principalmente para equipe de coordenação de turno) de que era necessário rever a rota, mudar as ações para que a gente conseguisse ter mesmo essa proposta de tudo que esse lugar do coordenador geral tem que dar conta de fazer, com vistas prioritariamente ao pedagógico (CPG1).

Outro(a) CPG, ao dar seu depoimento sobre o início das primeiras organizações de seu fazer na escola, acaba por dar pistas de que, mesmo após a publicação das atribuições por meio do decreto 17.005, permanecem indefinições quanto àquilo que é ou não de sua responsabilidade.

Nós começamos o trabalho em 2018 meio que atirando no escuro, porque entrando uma nova direção, com uma nova função aí de CPG, onde a gente não tinha muito bem estabelecido quais seriam as atribuições do cargo, né? Como você mesmo disse no início, isso veio aparecer mais no finalzinho de 2018 se eu não me engano, ou em 2019. Então nós passamos um ano aí fazendo de tudo um pouco, não que hoje tenha mudado muita coisa. Risos (CPG3).

O último trecho de sua fala coincide com o observado por Araújo (2007, p. 171), ao expressar que “inexiste uma clareza acerca do que realmente significa ser PCP, acerca do seu papel e de suas ações na prática escolar”. A indefinição pontuada pelo(a) CPG3, em hipótese alguma, pode ser interpretada com o desconhecimento do que é decretado para a função.

É no exercício interpretativo do que, de fato, significam os doze tópicos dispostos na listagem de atribuições contidas no Decreto 17.005 que pairam algumas dúvidas e, ao mesmo tempo, indicam as concepções que os(as) CPG vêm construindo. Para Estrela (2014), quando os(as) professores(as) interpretam os documentos normativos, fazem escolhas pessoais para executá-las no dia a dia. Entende-se que essas escolhas são alicerçadas na triangulação entre os conhecimentos teóricos, conhecimentos adquiridos na prática e o sentido que cada pessoa confere às atribuições profissionais.

Durante as discussões acerca da listagem dos itens declarados como atribuições do(a) CPG, os(as) participantes evidenciam suas percepções quanto ao grande volume de trabalho. Também expõem o entendimento que o texto legal por um lado, contempla apenas parte daquilo que desempenham no dia a dia; por outro, os(as) responsabiliza por ações que consideram inexecutáveis, tendo como base as organizações e reorganizações de quadro de pessoal estabelecidas pela SMED nos últimos anos. Além disso, afirmam que realizam muitas tarefas sem cunho pedagógico, o que interfere em seu próprio entendimento do que realmente lhe cabe.

A percepção de sobrecarga é uníssona a todos os trabalhos que compõem o *corpus* dos estudos analisados no momento do levantamento bibliográfico. Assim como evidencia o trecho do artigo produzido por Almeida; Souza; Placco (2016):

Há um excesso de atribuições feitas ao coordenador pedagógico por parte legislação, dos órgãos do sistema educacional, do diretor, dos(as) professores(as), bem como dos(as) alunos(as) e pais. Essas atribuições interferem na constituição da identidade do CP (Almeida, Souza e Placco, 2016, p. 72).

As análises oriundas das falas dos(as) CPG dão suporte à organização apresentada no Quadro 10. Nas palavras de Gatti (2012, p. 44), “a análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos em meio ao volume das informações levantadas”.

Assim como realizado com o material transcrito da entrevista, onde a temática foi sinalizada como a unidade de registro e serviu de base para as organizações dos excertos de fala do(a) GM. Aqui, a unidade de registro está relacionada ao que se compreende como frentes de trabalho do(a) CPG e os dados a serem agrupados são os itens que constituem as atribuições publicadas no Decreto 17.005. A eleição desta unidade contribui em dois pontos: (1) como apoio à compreensão das frentes de trabalho que os(as) CPG citam no momento do CFO e (2) na condução das análises a respeito das concepções que o(a) CPG tem sobre do seu fazer diário, com vistas ao texto legislativo.

Quadro 10: Frentes de trabalho do(a) CPG

Atribuições do Coordenador Pedagógico Geral			
Monitoramentos relacionados aos estudantes	I – Responsabilizar-se pelos processos de gestão da frequência escolar, da permanência, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes;	III – Planejar e organizar os conselhos de classe de cada nível ou modalidade de ensino como instância máxima dos processos avaliativos;	IX – Apresentar estudos, relatórios ou dados relativos aos processos de avaliação demandados pelo diretor da unidade escolar;
Articulações de projetos	II – Responsabilizar-se pela articulação entre os diversos programas e projetos educacionais desenvolvidos na unidade escolar;	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;	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;
Atendimentos à comunidade escolar	IV – Coordenar as ações de formação continuada para professores(as);	X – Zelar pelo atendimento à comunidade escolar nas questões relativas à atividade educacional e à vivência escolar dos educandos;	
Demandas diversas	VII – Responsabilizar-se por outras atividades que, em virtude de sua natureza ou de disposições regulamentares, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência;	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.

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Em primeiro lugar, coloca-se em evidência o item VI da lista de atribuições do(a) CPG, que diz respeito à sua participação em cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo. Entende-se que este item está intimamente ligado à aquisição de saberes teóricos requeridos para o desempenho da função, importante faceta na construção de sua profissionalidade. Como evidenciado no capítulo do Referencial Teórico, outras facetas ligadas às vivências e crenças são igualmente importantes neste processo constitutivo. Não se pretende aqui sobrepor umas às outras, e sim confirmar a relação de complementaridade entre os saberes teóricos e práticos.

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo na experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la (Gauthier *et al.*, 1998, p. 24).

O excerto de fala que se segue indica que o(a) CPG4 compreende a necessidade de saberes específicos para o desempenho do seu papel, elegendo-os como um ponto de segurança ao se posicionar mediante o grupo de PR.

A questão da gestão de pessoas, eu acho que é o maior desafio. As pessoas. Essa diferença que a gente tem na escola, nessa questão mesmo do(a) professor(a), né? Ele é concursado, ele tá ali, ele tem a mesma formação que a sua. Então tem essa questão: você está aí, estou na coordenação, né? O quê que eu tenho a mais ali? Qual que é o meu saber a mais aqui? E aí eu tenho que definir como vai ser o trabalho da minha colega e ter que convencê-la que aquilo vai ser melhor para o estudante ou para escola (CPG4).

Um primeiro ponto é essa pessoa se posicionar enquanto gestor(a). Diz: “a questão da gestão de pessoas”, revelando sua percepção de que não é responsável unicamente por “gerir os processos pedagógicos”, tal qual aponta as suas competências no texto da Lei 11.132.

O(a) CPG4 aponta que parte do que é imbricado em seu fazer, perpassa pelo seu potencial de convencimento do outro “para aquilo que é melhor para o estudante ou para a escola. Suas palavras demonstram a consciência da importância do seu papel, mediante às intervenções junto ao grupo de PR. De acordo com Libâneo,

Muito do que o professor(a) fará na sala de aula, enquanto ator direto da prática, poderá ter ajuda expressiva dos orientadores, que possuem uma visão mais integrada do currículo, do conhecimento mais amplo do meio educativo (Libâneo, 2008, p. 81).

Entende-se que essa dúvida está relacionada à sua capacidade de mobilização do grupo em direção a ações engajadas, no direcionamento do que a instituição propõe enquanto prática adequada. Coincidência ou não, este(a) CPG foi a pessoa que indicou

não ter nenhuma outra passagem por um lugar de gestão. Da mesma maneira, não parece correto afirmar que dúvidas deste tipo não estejam presentes na realidade dos(as) demais CPG. Contudo, evidencia-se a necessidade de novos saberes, a emergência de novas profissionalidades.

No GFO, ao se pronunciar, o(a) CPG⁴ faz questão de frisar, elevando o seu tom de voz, os verbos que indicam que sua atuação na coordenação não é algo definitivo, da mesma forma que a condição dos(as) outros(as) professores(as) também não (“você está aí, estou na coordenação”). Essa parece ser a forma encontrada para demonstrar aos(às) colegas que pertencem a um mesmo grupo, o grupo de professores(as) (“ele tem a mesma formação que a sua”). Sua postura revela preocupação em fazer a intervenção de modo não autoritário.

Segundo Gonçalves (2020), as problematizações através do diálogo com escuta ativa, uma das premissas da concepção freireana, tem potencial para posicionar os(as) professores(as) quanto à realidade na qual atuam.

Assim, essa ação dialógica entre os sujeitos de formação passa pelo diálogo, participação, problematização, criticidade e pela conscientização dos sujeitos. Logo, temos aqui todas as condições para que ocorra a colaboração na ação dialógica, pois ela ocorre na interação ativa dos sujeitos em formação, e o nível dessa colaboração vai depender muito do diálogo estabelecido, da participação, da problematização, da criticidade e da conscientização dos sujeitos em formação (Gonçalves, 2020, p. 88).

A atenção acerca dos saberes requeridos para o desempenho da função na coordenação pedagógica em escolas RME-BH parece ganhar maior foco a partir de outro marco considerado de avanço na política do município: a adoção do princípio de gestão democrática nas escolas. Nogueira (2017, p. 6) acredita que:

Ao investigar os saberes necessários de formadores para o desenvolvimento de uma prática colaborativa no espaço escolar de acordo com referenciais freireanos, assume-se que a colaboração, no planejamento e na formação de professores(as), pode potencializar o desenvolvimento profissional dos educadores no espaço escolar (Nogueira, 2017, p. 6).

Contudo, quando deixa de ser necessária uma formação específica e ou um concurso específico para acessar a coordenação pedagógica enquanto lugar de atuação do(a) PM, outras questões logo se colocam, assim como afirma Araújo (2007):

Não se pode ignorar que a participação dos(as) professores(as) na Coordenação Pedagógica representa um avanço para a prática educativa, significando mais possibilidades para os docentes na transformação das circunstâncias nas quais desenvolvem seu trabalho. Embora indique um aumento de poder, também aponta outros desafios para a gestão da escola, como o fato de hoje o(a) professor(a) poder ter conhecimento da complexidade da escola e de sua gestão (Araújo, 2007, p. 171).

No caso da Coordenação Pedagógica Geral, por se tratar de uma função específica nas escolas municipais de Belo Horizonte, toma-se aqui que o Poder Executivo cumpre a sua responsabilidade por meio de ações formativas promovidas pelas equipes da SMED, ou em parcerias firmadas com outras entidades habilitadas para este fim. O estudo de Martins (2022), traz um quadro intitulado “formações voltadas aos coordenadores(as) pedagógicos(as) oferecidas pela SMED nos últimos quinze anos”. Observando as ações listadas pela autora, faz-se uma análise das ações formativas ofertadas pela PBH. O Quadro 11 traz parte das informações coletadas e organizadas por Martins (2007). Ele apresenta um recorte a partir do ano de 2018, quando é criada a função de CPG. Encontra-se, então, o registro de cinco ações formativas:

Quadro 11: Ações formativas ofertadas aos (às) CPG pela SMED

Ações voltadas aos coordenadores pedagógicos ofertadas pela SMED
2018 a 2019 - Curso de Especialização Lato Sensu “Coordenação Pedagógica e Prática do cotidiano escolar”, ofertado a 39 servidores(as) por meio da parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), com duração de 458 horas.
2019 - “Formação Gestão Pedagógica para a aprendizagem e permanência do estudante”, em parceria com a Fundação Itaú Social, ofertado a 31 CPG, com duração de 128 horas.
2021 - “Curso Coordenação Pedagógica: cargo e ação”, oferecido a todos(as) CPG em parceria com a FaE-UFMG no formato de assessoria pedagógica, com duração de 12 horas. Livre adesão.
“Encontros regionalizados organizados pelas Diretorias Regionais”, de acordo com as necessidades da política pedagógica. Livre adesão. Ação constante desde 2014.
2021 a 2022 - “Encontros Centralizados”, promovidos pelas equipes SMED com todos os(as) CPG para orientação e discussão da política municipal.

Fonte: Martins, 2022, p. 49-51.

Entre as 5 ações dispostas no Quadro 11, é possível observar que 4 são de livre adesão. Ademais, 2 delas não puderam ser amplamente ofertadas para todos os(as) CPG. Considera-se importante refletir sobre a coerência de decretar a “constante formação” como um item de atribuição do(a) CPG sob a forma da Lei. A discussão talvez possa ser aprofundada em outros estudos.

Araújo, Martins e Rodrigues (2019), agregam força a este pensamento quando trazem:

É possível considerar incoerente exigir do CP uma atuação produtiva face às questões que a sua função lhe impõe, visto que o seu processo formativo inicial, na maioria das vezes, não atende, em grande parte, às necessidades decorrentes da sua incursão no cargo. Por vezes, esse profissional não está inserido em um processo de formação contínua imbricado aos desafios da atuação e que estimule o desenvolvimento intelectual e profissional como um todo (Araújo; Martins; Rodrigues, 2019, p. 11).

Outro ponto considerado importante é a compreensão dos tempos e espaços que a política do município destina à legitimação do item VI, pois uma das questões levantadas pelos(as) CPG é que as funções de coordenação não têm o direito ao ACEPATE, um tempo que entende que poderia ser usado em formações durante o seu exercício profissional ou mesmo os estudos necessários para planejar os momentos formativos junto à equipe. A necessidade é confirmada por Almeida; Souza; Placco (2016), ao entrevistarem coordenadores(as) paulistas.

Ao discorrerem sobre as atividades que mais exigem seu trabalho, três coordenadores indicaram a formação de professores(as), o que ocorre nos horários de HTPC e JEIF²¹, pois é preciso prepará-la, organizar a pauta, ter conhecimentos prévios, estudar minuciosamente o conteúdo, pesquisar atividades que atinjam expectativas e necessidades dos professores(as) (Almeida; Souza; Placco, 2016, p. 83).

Pela natureza normativa de um decreto, a participação dos(as) CPG em cursos de aperfeiçoamento é de caráter compulsório. Contudo, na prática, o seu cumprimento se dá muito mais por meio de iniciativas pessoais, o que retoma a questão das muitas

²¹ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Atualmente, a Resolução n. 88/2014 estabelece a denominação de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). JEIF – Jornada Especial Integral de Formação.

facetas envolvidas na construção de sua profissionalidade.

O exercício da profissionalidade, portanto, requer o engajamento de um repertório de saberes. Esse repertório é construído cotidianamente no exercício profissional, no enfrentamento de situações vivenciadas na prática, no maior conhecimento dos tempos, espaços e especificidades dos lugares que ocupam dentro da escola. “É o sentido que o(a) CP confere às atribuições que lhes são feitas, a forma como se apropria do instituído, que é de ordem subjetiva, que conforma sua prática. Esse sentido decorre de suas necessidades e valores” (Almeida; Souza; Placco, 2016, p. 63).

Avançando nas análises das concepções dos(as) CPG acerca de suas atribuições, retoma-se o Quadro 10, que traz nas duas primeiras linhas, itens que se relacionam a monitoramentos e articulação de projetos. Os(as) coordenadores(as) revelam que essas ações são compreendidas como prioridade, mas entendem que o texto legal trouxe um grande alargamento de suas atribuições neste sentido, o que torna impossível a execução de todas.

No início, a gente focava muito na questão da frequência, da aprendizagem e da articulação de projetos. Então, a princípio né, quando não se tinha ainda uma determinação dessas atribuições o foco era esse: frequência, aprendizagem e articulação de projetos, aí depois que saiu essa lista de atribuições (CPG3).

A Coordenação Geral é isso: você tem que garantir isso, tem que garantir aqui, tem que garantir um monte de coisa, mas não combina com outras pessoas. Como se a responsabilidade fosse toda nossa, né? Eu acho que o grande problema desse cargo, o grande desafio é o peso da responsabilidade, para te ser sincero(a). Porque acaba sendo uma responsabilidade quase tão grande quanto a da direção, talvez até maior, porque o pedagógico é a função principal da escola. Aí quando você coloca praticamente todos os ofícios que o Coordenador Geral deverá garantir, deverá garantir a frequência, deverá garantir que o projeto desenvolverá, garantir isso... eu acho que é uma carga muito pesada (CPG5).

O excerto de fala do(a) CPG5 expressa a sua percepção quanto à escrita do documento. Em sua opinião, cabe unicamente aos(às) coordenadores atribuições de acompanhamentos. Almeida; Souza; Placco (2016), igualmente concluem a

impossibilidade de uma única pessoa desempenhar todas as tarefas designadas à coordenação.

A legislação estabelece atribuições, levando em conta objetivos valiosos para a escola, sem dúvida, mas sem considerar suas condições, nas quais se concretizam as propostas, nem priorizar a questão da formação dos CPs para desempenhar as tarefas que lhes são incumbidas. Atribuições que seriam de uma equipe de coordenação e não de um só coordenador (Almeida; Souza; Placco, 2016, p. 79).

O trecho reforça a preocupação em relação ao espaço e tempo para a formação do(a) próprio(a) coordenador(a). As autoras ainda acrescentam:

Se considerarmos que, além dessas atribuições, outras de naturezas diferentes aparecem, como aquelas relacionadas a atividades burocráticas, é possível afirmar que dificilmente todas poderão ser assumidas integralmente por um único CP, na escola (Almeida; Souza; Placco, 2016, p. 80).

Voltando ao aspecto das responsabilidades não compartilhadas, no caso do(a) CPG, ponto similar é levantado por Martins (2022):

A retomada da centralização da responsabilidade pela gestão dos processos pedagógicos, explicitada na listagem das suas atribuições no singular, sem a explicitação clara da corresponsabilidade dos demais profissionais da equipe gestora, pode ser interpretada como um retorno à visão do(a) especialista como detentor(a) da centralização do poder das decisões (Martins, 2022, p. 45).

A fala do(a) CPG5, de certa forma, também remete preocupação com a performance dos(as) estudantes. Ele(a) demonstra sentir-se o(a) único(a) responsável por garantias de bons resultados quando diz que “tem que garantir um monte de coisa”. Ao mesmo tempo, mostra-se tenso(a) quando diz que o aspecto “pedagógico é a função principal da escola”, dando o entendimento que não consegue enfatizar as questões que considera importantes no seu cotidiano. Assim, faz o que lhe é estipulado pela legislação, demonstrando que sua tomada de decisão é limitada.

Na terceira linha do Quadro 10, agrupam-se as atribuições ligadas ao atendimento da comunidade escolar. Nela, o item IV que trata da coordenação de ações de formação continuada de professores(as) é entendida pelos(as) participantes como um dos pontos

mais relevantes do trabalho pedagógico. A formação continuada, pelo que demonstram as falas dos(as) CPG, representa uma ação essencial, o ponto nuclear do seu fazer. Ela tem o potencial de mobilizar uma gama de outras questões pedagógicas que se reverberam diretamente em práticas capazes de impactar no rendimento dos estudantes.

Neste sentido, os(as) profissionais percebem que a coordenação das ações formativas, incluem, ao menos, dois formatos de organizações da rotina: (1) as que possibilitam aos(às) professores(as) estarem fora da escola para aperfeiçoamento em especificidades das disciplinas ou agrupamentos de estudantes que atendem; (2) as que possibilitam momentos formativos dentro da escola. O segundo formato de organização pode acontecer com diferentes desenhos, podendo ser conduzidos por formadores externos, formadores da escola (conduzindo compartilhamento de práticas consideradas exitosas) ou tendo os(as) próprios(as) CPG como formadores(as). O sentimento parece ser de frustração por não conseguir, realmente, desempenhar essa atribuição.

A prefeitura precisa compreender que, realmente, o coordenador pedagógico precisa, realmente, desempenhar função pedagógica. A gente precisa mesmo é ter tempo de investimento de formação do professor(a). A gente precisa ter tempo para trabalhar com esses professores(as) de projeto para caminhar pedagogicamente pensando nas habilidades, né?! Não é só chegar documento, chegar portarias não. Precisa de um investimento de base, desde lá da Educação Infantil e a gente vir crescendo nesse pedagógico (CPG6).

Em suma, os(as) CPG compreendem que a organização do seu trabalho deve partir sim de ações de monitoramentos, estas seriam uma primeira fase da ação formativa: um diagnóstico da realidade em que atuam. A leitura do diagnóstico, por sua vez, deve ser premissa para decisões relacionadas às intervenções necessárias: identificar quais aspectos devem ser privilegiados nas formações do grupo de PR.

Os(as) coordenadores(as) relatam empenhar um grande esforço na primeira fase e não conseguem concretizar a segunda. Uma das consequências da dinâmica retratada pode ser: o grupo de professores(as) remontar em seus imaginários os cenários iniciais

da atuação dos(as) dos supervisores(as)/orientadores(as) dentro das escolas, um(a) fiscal do trabalho docente.

Fazer esse resgate, [de ter uma pessoa como referência do papel pedagógico de toda a escola], é o que eu vejo que esse lugar de Coordenador Geral está se propondo. E aí você tentar coordenar pedagogicamente um grupo que vem sem ter essa pessoa de referência, com cada um trabalhando por si e enxergando que tem alguém ali fiscalizando, porque é isso que os colegas no primeiro momento entendem, que é isso (um fiscal)... Até a gente dá conta de resgatar a conversa do pedagógico, de que aquilo é necessário, de que monitoramento é preciso, de que algo não tá bom (...), tudo isso são pontos muito delicados diante de toda prática que a rede constituiu até 2017(CPG1).

O problema da falta de tempo para a dedicação à formação em serviço envolvendo o grupo na condução de processos pedagógicos de forma coletiva agravou-se com a extinção das reuniões pedagógicas, como já citado na subseção anterior. Em seguida, apresenta-se algumas soluções encontradas pelos(as) CPT e apresentadas no estudo de Araújo, 2007.

Essa situação exigiu que os(as) professores(as) da RME-BH desenvolvessem outras estratégias para viabilizarem momentos de discussão acerca de questões e de planejamento coletivo como, por exemplo, reuniões em outros turnos, nos intervalos de recreio ou apenas nos sábados escolares definidos pelo Calendário Escolar (Araújo, 2007, p. 145).

As estratégias desenvolvidas há 16 anos já não são suficientes neste sentido. Isso se dá por vários motivos, mas principalmente por aqueles ligados ao aumento expressivo de demandas que, na atualidade, são de competência da equipe pedagógica. Pela percepção do grupo, muito do seu tempo é tomado pelo item X, também organizado na terceira linha do Quadro 10. As colocações a respeito do atendimento da comunidade escolar, deixam evidente que este pode ser de caráter pedagógico ou não, e dele surgem uma série de demandas não previsíveis, que alguns(mas) nomeiam como “incêndios”. Gastam muito tempo para resolver as urgências do dia a dia, o que os(as) impedem de investir em planejamentos considerados por eles(as) verdadeiramente de cunho pedagógico.

Em função de muitas demandas por parte da nossa equipe, seja professor(a), funcionários ou a coordenação de turno; e também demandas externas,

excessivas inclusive, dos órgãos da Dire, da SMED. Muito daquilo que era programado para ser feito não é feito. Como o(a) outro(a) colega colocou, em muitos casos é um apagar de incêndio e o pedagógico vai ficando para trás. Nunca a gente cumpre 8 horas, que me parece ser a carga horária, sempre são dez horas por dia pelo menos. Nessas 10 horas por dia, muitas vezes a gente fica apagando incêndio. Seja porque o menino machucou, seja porque um pai procura coordenação e você tem que participar também para fazer os registros, seja porque um(a) professor(a) faltou e a gente tem que substituir, seja porque o(a) professor(a) atrasou, ou ainda uma reunião externa, um ofício que chegou de última hora e a gente tem que organizar alguma coisa dentro da escola. Então, uma série de demandas pedagógicas, vamos dizer assim, mas que são muito mais burocráticas do que pedagógicas e isso acaba limitando o tempo para organizar, administrar e encaminhar os projetos (CPG2).

Outras observações são trazidas à tona nas falas que se referem aos itens VII e XII, especificamente. Chama-se a atenção para a expressão “e outras”. “É como se tudo, ou praticamente tudo na escola, tivesse que passar pelo coordenador pedagógico geral” (CPG3). Na visão do grupo, a expressão “e outras” é uma chancela que abre prerrogativas para que qualquer tipo de tarefa dentro da escola passe a ser de sua responsabilidade, inclusive àquelas que se referem ao item XI, de cunho nitidamente administrativo.

Assim, a atribuição de número VII e de número XII são bem amplas, né? (Risos). Ela fala lá de outras atribuições que possam vir a ocorrer de acordo com a sua função. Então, ou seja, além disso tudo aí, ainda pode surgir outras coisas né? Deixou-se aí uma abertura para que outras demandas também pudessem aparecer, como se as outras dez já não fossem mais do que suficientes (mais risos). O que a gente percebe, assim, é quase que humanamente complicado garantir tudo isso, onde tudo isso tem que passar por uma pessoa (CPG3).

Como uma espécie de balanço, os(as) CPG falam sobre a situação dos(as) professores(as) que desempenham a função de CPT, fazem um comparativo e avaliam que a criação da função de CPG é uma forma de valorização de um lugar que chega a ser preterido dentro da escola. Junto a este reconhecimento, são acrescentadas indicações de que esperam outros avanços.

Coloco um ponto de reflexão que já é, né, vamos colocar assim, bem antigo: ninguém quer estar nesse lugar [da coordenação pedagógica de turno] pelas atribuições que tem. E aí você não tem um projeto, você não tem uma valorização. Que dirá o CPG, que vem para salvar a pátria, tem que dar conta de tudo que a equipe de coordenação de turno não deu conta de fazer. Vamos colocar assim, que essa gestão que tá lá na secretaria de educação, agora

entendeu. Já é algo, vamos colocar assim, já é um avanço, né? Mas precisa melhorar essa questão da valorização desse(a) professor(a) que se dispõe a sair da sala para estar nesse lugar, seja de turno, seja do pedagógico (CPG1).

Em concordância com essa avaliação positiva a respeito da criação da função, Martins (2022), assim se pronuncia:

A criação desse cargo pode ser considerada uma conquista para as escolas e para os profissionais que atuam na coordenação, se olharmos pelo aspecto que foram reconhecidos na importância de sua função, além disso foram valorizados financeiramente (Martins, 2022, p. 45).

Quanto à valorização financeira, algumas falas dos(as) participantes evidenciam que ela é válida, mas irrisória quando se tem em mente as competências delegadas ao (à) do(a) CPG. A insatisfação parte do fato da gratificação ser um valor fixo, diferente da gratificação dos outros membros da tríade gestora formada: Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral, Diretor(a) escolar e Vice-diretor(a) escolar.

É uma questão que eu acho assim, que é muito injusta, é essa questão da GDE do Coordenador pedagógico Geral. Porque atribui-se, né, a esse valor como uma compensação dessas 12 atribuições, dessa jornada aí que tem que ser dedicação exclusiva, né? Mas, se a gente for olhar, ela é muito injusta porque o diretor e o vice, eles recebem de acordo com o número de alunos(as) que eles têm matriculado na escola, né? O coordenador pedagógico geral, não. É o mesmo valor, independente da sua escola ter oito turmas por turno, como eu conheço uma, ou que tem (valor na casa de três dezenas) turmas igual a minha, que tem (valor na casa de 8 centenas) alunos(as) e (valor na casa de seis dezenas) professores(as). Então assim, né, se a gente for colocar numa balança, com certeza, quanto maior a escola, maior o trabalho. Então é algo que, eu acho assim, muito injusto. Extremamente injusto (CPG3).²²

A afirmação se comprova pelo Decreto 13.379, que assim estipula em seus dois primeiros artigos:

Art. 1º Os cargos públicos de provimento em comissão de Diretor de Estabelecimento de Ensino, de Secretário de Estabelecimento de Ensino e a função pública de Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino são segmentados nas classes I, II, III, IV e V, nos termos do art. 3º da Lei nº 9.232/06.

Art. 2º Para o cálculo da classe da escola e da unidade municipal de educação infantil - UMEI, serão considerados os seguintes critérios:

I - número de alunos(as) matriculados, de acordo com os dados constantes do

²² Os números exatos foram retirados para evitar qualquer exposição relacionada à escola que, por consequência, possibilite a identificação do(a) participante do estudo.

Sistema de Gestão Escolar - SGE da Secretaria Municipal de Educação publicados no Diário Oficial do Município na data de referência para o Censo Escolar, conforme determinação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP;

II - número de turnos em funcionamento na escola ou UMEI, de acordo com dados apurados pela Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar;

III - número de níveis e modalidades de ensino ofertados pela escola ou UMEI;

IV - existência de projetos especiais implementados pela escola ou UMEI, de acordo com critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Belo Horizonte, 2008, p. 1).

A parte final da fala do(a) CPG3 onde relaciona-se o “tamanho” da escola à necessidade de maior ou menor intensidade de dedicação dos seus gestores, vai ao encontro da percepção de Martins (2022):

As 176 escolas de Ensino Fundamental possuem configurações diversificadas nos aspectos tamanho, turnos de funcionamento e de público atendido. Pela minha experiência em escolas que atuei como professor(a) ou coordenador(a), ou mesmo nas visitas que faço, percebo que é muito diferente o nível de complexidade de uma escola que tem 5 turmas por turno, com funcionamento em dois turnos, com estudantes de faixa etária próxima, de uma escola que atende 18/20 turmas, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Martins, 2022, p. 48).

Segundo os dados declarados no presente estudo, os cenários de atuação do grupo de CPG participante, retratam visivelmente a diversidade observada por Martins (2022). De acordo com o levantamento, 50% das escolas funcionam em 2 turnos e os outros 50% em 3 turnos. Naturalmente, esse parâmetro por si, interfere nos quantitativos de todos os outros. Vejamos algumas variações declaradas na coleta de dados por meio do questionário, analisadas e organizadas no Quadro 12.

Quadro 12: Quantitativos relacionados aos cenários de atuação do(a) CPG

Quantitativos de	Menor valor apresentado	Maior valor apresentado
Turmas atendidas	11	50
Estudantes matriculados	Menos de 300	Mais de 900
professores(as) Regentes	28	67
professores(as) na CPT	3	7

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Outro ponto levantado imediatamente após a contribuição do(a) CPG 3, foi sobre a marcação de férias.

A gente então ainda tem essa questão, não é só da GDE, que eu falo. As férias também do Coordenador Geral é uma coisa, porque a gente tem que tirar como se fosse a direção, porém a gente não tem também, por exemplo, como escolher tirar em um período que eu possa viajar por ser fora de temporada. Não posso. Tenho que tirar em janeiro, 5 dias eu tenho que tirar em julho, eu tenho que tirar em outubro. Então fica fechadinho ali, eu falo assim, sem ter nem um bônus, né? Vamos dizer (CPG4).

Aqui, apresenta-se ao leitor um conflito: as manifestações relacionadas à GDE e marcação de férias, pertencem ao escopo deste estudo? Existem nestes pontos informações que auxiliem na compreensão de alguma questão colocada nesta investigação? Gatti (2012) afirma que:

Rotas de análises são seguidas, e estas se abrem para novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em suas contribuições ao exame do problema. (Gatti, 2012, p. 44).

A rota escolhida para esta parte da análise foi indicada logo no início desta subseção – a organização posta no Quadro 10 – e, considera-se, que ela é seguida na tarefa de alinhar as opiniões compartilhadas em um GFO. O formato do GFO praticamente elimina as situações em que as falas dos(as) participantes ocorrem ao mesmo tempo, são entrelaçadas e sobrepostas, algo comum (e até esperado) em um encontro presencial. O tempo é outro. Assim, o intercâmbio de ideias ocorre com uma pausa maior para as pessoas organizarem mentalmente suas opiniões e decidir se elas são pertinentes ou não ao assunto debatido. Isso quer dizer que a pesquisadora deve adotar outras estratégias para fazer a leitura dos corpos, das ações e das mensagens subliminares que ocorrem durante os depoimentos.

É no exercício de voltar várias vezes na gravação do áudio, das mensagens digitadas pelo chat, nas anotações registradas durante o GFO e nas leituras do material transcrito que se apoia a decisão que responde ao conflito posto: sim! As falas trazem um importante contributo para esta investigação na compreensão das concepções que o(a) CPG tem construído de si. Os(as) CPG3 e CPG4, apoiam os seus discursos no comparativo com os grupos de gestores(as) e PR. A construção dos argumentos pode

pautar-se na concepção que ora o(a) CPG faz parte do grupo gestor em suas responsabilidades, o que considera um ônus. A partir da criação da função, o(a) coordenador(a) passa a compor trio gestor das escolas formado por: Diretor(a), Vice-diretor(a) e Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral.

Considera-se relevante considerar que até 2018, o RE vigente nas escolas da RME-BH estipula, em seu capítulo II – da direção – Art. 11, que “a gestão escolar é composta por: I – Diretor(a) escolar; II – Vice-diretor(a) escolar”. Além disso, como explicitado no Capítulo 2 desta pesquisa, esses gestores compõem a equipe de coordenação. Parece que a composição posta atualmente vai em direção diametralmente oposta: o(a) CPG integra o trio de gestão, ao passo que DE e VDE vão se retirando dessa equipe de coordenação pedagógica e passam a ser responsáveis pelos aspectos mais administrativos das escolas. No texto da Lei 11.132, o trio gestor possui a mesma carga horária de trabalho; tem como competências processos de gestão que podem ser equiparados em sua amplitude dentro da comunidade escolar; em determinadas situações, pontuadas na legislação, Vice-diretor ou CPG substitui o Diretor; tem cargo/função com direito à GDE; seu período de férias não segue o da categoria de PM.

Por outro lado, nos aspectos que são entendidos como bônus, a concepção inicial não se firma. De certa forma, o(a) CPG não se vê verdadeiramente pertencente ao grupo gestor e nem se vê verdadeiramente pertencente ao grupo de PR. Neste sentido, sua identidade profissional mostra-se fragilizada e corre-se o risco da construção de uma concepção onde o seu espaço de atuação é um lugar solitário dentro da escola. Embora expressem que se sentem ajudados(as) por outros(as) profissionais da escola.

5.2.2 Coordenação Pedagógica Geral frente às reorganizações propostas pelo ofício EDU/EXTER/Nº198/2022

Como dito inicialmente, as temáticas consideradas centrais a esta pesquisa se entrelaçam às falas dos(as) participantes. Não há rupturas entre uma coisa e outra, o

que é tomado pela pesquisadora como um ponto positivo, pois retrata o quanto os(as) participantes se envolvem no GFO. No momento em que compartilham a percepção de que a Coordenação Pedagógica Geral, tem se tornado um lugar solitário, passam a abordar mais sobre o ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/2022. Aqui, compartilha-se e faz-se a análise de um excerto que retrata a situação.

O(a) CPG6 ao mesmo tempo em que se mostra frustrado(a) pela orientação proposta pela SMED para a organização do quadro escolar para o ano de 2023, sente-se grato(a) pela postura de parceria de outros membros da direção e CPT.

Aí esse ano eu pensei, vai ser um ano bom, né? Vou chegar no pedagógico. Aí me cortam duas coordenações, então eu atendo da Educação Infantil à EJA. Mas eu tenho, por exemplo, duas turmas de educação infantil. Então, não tenho direito a um coordenador de turno para a educação infantil. Eu tenho um coordenador de manhã que me ajuda da educação infantil ao quarto ano, e a coordenadora de terceiro ciclo à tarde que me ajuda na educação infantil à tarde também. Então, assim, é muito, é muito ruim. É muito frustrante. É desumano mesmo. Coloca, sabe, um fardo muito grande sobre nós. Então pensa, né, no(a) professor(a): três para duas. Que também é importante, se o pedagógico chega também nesse(a) professor(a), para pensar nessa proposta de reforço, de intervenção, bons profissionais, alfabetizadores. E mesmo com o concurso, por exemplo, eu não tenho dois professores(as) de manhã. Então, assim, é uma luta porque a gente apaga incêndio, a gente tá onde a gente não deve estar, a gente exerce função que não é nossa. Eu tenho uma parceria muito grande também com a direção (CPG6).

O excerto de fala do(a) CPG6 cita situações que têm relação com o ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/2022, enviado às escolas em novembro de 2022. O documento orienta para a organização do quadro escolar do ano de 2023 e, pelo seu ponto de vista, uma organização que o(a) deixa sem condições de realmente atuar nas questões pedagógicas. O início de algumas frases do excerto da fala do(a) CPG6 é numerado de forma a facilitar a compreensão dos pontos de sua insatisfação, relacionado ao texto do ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/2022 e soma-se às dificuldades impostas pela falta de professores(as) para preencher cargos aos quais a escola tem direito.

1 – “Aí me cortam duas coordenações”: refere-se ao tópico 2 do documento, que traz:

Fica definido 01 coordenador, por turno, para cada escola. Após distribuídas as horas de regência, dentro do quantitativo de 1.5 professor(a) por turma para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e, também, as horas de regência para os anos finais e EJA, nos termos dispostos nos itens 1.3 e 1.4 deste ofício, poderão ser definidos mais coordenadores de turno, de acordo com a disponibilidade do quadro docente, dentro do fator 1.6 (SMED, 2022, pág. 4).

A restrição orientada pelo ofício remete ao que foi estipulado pela portaria 008/97. Consequentemente, a leitura feita pelos(as) CPG é a mesma apresentada por Araújo (2007, p. 119-120): “indica a redução de profissionais nos quadros escolares”. Em linhas gerais, o ofício atribui ao(à) CPT, questões relacionadas aos tempos escolares e o apoio – à direção, vice direção e CPG, na comunicação com a comunidade escolar e os registros institucionais.

O ofício não delega ao(à) CPT atribuições relacionadas ao trabalho coletivo com viés de planejamentos mais voltados para a articulação, formação e transformação - tomados como pontos centrais do fazer do(a) CP, conforme o referencial apresentado. Assim, dissociados os aspectos pedagógicos do trabalho do CPT, fica-se com a impressão do retorno do(a) disciplinário(a) escolar.

2 – “Eu tenho, por exemplo, duas turmas de educação infantil. Então, não tenho direito a um coordenador de turno para a educação infantil”: ainda se refere ao tópico 2 do ofício que estabelece 1.5 professor(a) por turma no caso da EI. Ou seja, como atende duas turmas de EI – uma pela manhã e outra à tarde – são dois(duas) professores(as) de EI em cada turno, que ela precisa atender pedagogicamente, mesmo não sendo CPGI²³

3 – “Então, assim, é muito, é muito ruim. É muito frustrante. É desumano mesmo. Coloca, sabe, é um fardo muito grande sobre nós”: pela percepção do(a) CPG⁶, o documento “tirou-lhe” dois cargos que eram reservados para CPT. Além disso, o

²³ Reforça-se a nota de rodapé 2: O Coordenador Pedagógico Geral II é aquele que atua especificamente nas Escolas de Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, foi criada uma função correspondente: a de Coordenador Pedagógico Geral I.

quantitativo de turmas de EI atendidos na escola, acaba por torná-lo(a) também responsável por atribuições de coordenação da EI.

4 – “Então pensa, né, no professor(a): três para duas. Que também é importante, se o pedagógico chega também nesse professor(a)”: o tópico 1 do ofício diz respeito à regência das aulas.

1.2 – Pré-Escola (4 e 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental²⁴:

- 3 professores(as) para cada 2 turmas (1.5 professor(a) por turma), com módulos de 1h30min, cada, na pré-escola.

- 3 professores(as) para cada 2 turmas (1.5 professor(a) por turma), com módulos de 1:00 h, cada, nos anos iniciais., no caso da pré-escola e das turmas que atendem estudantes do 1º ao a cada duas turmas, a regência das aulas é atendida por três professores(as) (Belo Horizonte, 2022).

O documento indica que o trio de professores(as) fica responsável tanto pela regência das aulas como pelo desenvolvimento de ações relacionadas à recomposição de aprendizagens e reforço escolar. Isso significa que, para a regência de 40 horas semanais (20 horas para cada turma), tem-se 45 horas destinadas à regência (somando as 15 horas de regência de cada professor(a)). As 5 horas “à mais” de regência são destinadas às atividades de recomposição de aprendizagens e reforço escolar, o que é entendido pelo(a) CPG6 como algo positivo, haja vista o contexto pós pandêmico.

Ao elevar o tom de voz para pronunciar a palavra “se”, o(a) CPG6 indica que, na prática, não consegue dar suporte pedagógico para sua equipe. Todo o seu relato, indica um desejo muito grande em promover um trabalho diferente dos anos anteriores. Ele(a) diz: “esse ano vou chegar no pedagógico” e percebe que não avança. Para Almeida; Souza; Placco (2016):

A transformação não depende somente dos profissionais, mas, sobretudo, de uma ação maior que crie condições para que a formação se efetive como

²⁴ Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental correspondem às turmas de 1º ao 5º do Ensino Fundamental. Nesta etapa escolar, os(as) professores(as) são habilitados(as) para dar aulas de todas as áreas do saber.

atividade prioritária na prática dos CPs, em consonância com o que preconiza a legislação. Caso contrário, as tensões e contradições continuarão a prevalecer no modo de viver a coordenação pelos CPs, impedindo que os profissionais avancem na superação das dificuldades que enfrentam nas escolas (Almeida; Souza; Placco, 2016, p. 91).

Corroborando com a afirmativa o excerto de fala do(a) CPG1:

E aí agora nesse formato que a Rede traz, né, de reduzir o quadro de coordenação no turno. Então, quer dizer, o Coordenador Geral com auxílio de mais pessoas já estava no sufoco, aí agora ele tem que dar conta de muito mais coisas, né? Porque os outros coordenadores, a Rede entendeu que precisam substituir na sala, precisa estar na sala, nos projetos, pelo formato que está posto agora (CPG1).

O(a) CPG5 emite opinião semelhante na interpretação do ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/202. Para ele(a), o documento representa uma proposta de organização para o quadro funcional que, na prática, aumenta suas responsabilidades e, simultaneamente, reduz as condições para realizá-las.

Para além de todas as atribuições decretadas, tem mais um monte que eles não colocam lá e a gente acaba tendo que resolver aqui, né? E aí, é complicado. Sem contar, que tem uma lógica que sempre acaba cortando pessoas. Às vezes, você precisa de mais pessoas para te dar apoio ali no dia a dia, aí reduz o quadro de coordenador. Eles mudam a lógica de cálculo de horas no SGE, e aí você tenta encaixar mais gente para poder te ajudar, para ver se diminui a carga, mas não tem jeito, acaba sobrando é para você mesmo. (CPG5).

O excerto de fala do(a) CPG5 indica que não compreende a lógica de organização proposta para o ano de 2023. Em sua opinião, ela não contempla as demandas da sua realidade.

Se por um lado os(as) CPG entendem que ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/202 estabelece organizações que não os agradam. Por outro lado, o(a) CPG1 indica que há questões que precisam ser definidas pela SMED. Fala, por exemplo, do desejo de receber um posicionamento diretivo quanto à continuidade da possibilidade do tempo para as atividades extraclasse dos(as) professores(as) acontecer fora das escolas.

O extraclasse fora da escola era importante e necessário no tempo da pandemia por uma questão de cuidado com a vida, porque não podia ter muita

gente no mesmo espaço. Mas agora a pandemia já acabou, e esse extraclasse em casa é outra coisa que dificulta não só a formação em serviço, mas também impede a reorganização dos tempos dos(as) professores(as) quando precisamos organizar substituições. Os(as) professores(as) querem continuar fazendo em casa e para a direção isso gera muito conflito. É um problema, porque quem tem que definir isso é a SMED e eles ficam delegando para as direções a decisão, mas o papel é da SMED (CPG1).

Relembrando o excerto de fala do(a) CPG6, “mesmo com o concurso, por exemplo, eu não tenho 2 professores(as) de manhã”, percebe-se que a equação relacionada ao quantitativo de professores(as) não é de resolução, muito menos rápida.

Para o grupo de CPG o ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/202 não favorece para que a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes seja cumprida com efetividade.

5.2.3 Coordenação Geral: durante e após a pandemia de Covid 19

Desde a criação da função de CPG, os(as) professores(as) que a desempenham se deparam com situações que os(as) levam compulsoriamente à significativas reestruturações do trabalho em, ao menos, 4 ocasiões entre os anos de 2018 e 2022: antes e após a publicação da Lei 11.132 e do Decreto 17.005, no contexto pandêmico e na organização do quadro funcional orientado por meio do ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/2022.

Inegavelmente, a pandemia mostra-se um divisor de águas na condução dos processos escolares. Pádua; França Carvalho (2020), compartilham suas experiências acerca das ações docentes desenvolvidas no período da pandemia. Em seus relatos contam que, para manter a continuidade do desenvolvimento de suas atribuições enquanto CP, empreendem grande dedicação para apropriar-se rapidamente de novos saberes mediante a situação inusitada.

As autoras apresentam em seu artigo desafios semelhantes aos compartilhados pelos(as) GPG participantes desta pesquisa. Estes se relacionam:

- Às novas ações desenvolvidas, em resposta à leitura que fazem da realidade de

seus contextos.

- Aos cuidados redobrados ao se comunicar e acolher as demandas da comunidade escolar.
- Às estratégias usadas para oportunizar a formação em serviço para o grupo de professores(as) de seu coletivo.

Os dados obtidos pelo questionário mostram que 60% do grupo de CPG que participam desta pesquisa atua na função durante o momento pandêmico. Eles(as) apontam questões que emergem na ocasião e que reverberam na atualidade.

O(a) CPG4 compartilha, por exemplo, que mesmo cumprindo toda a sua carga horária de trabalho na escola, o telefone celular tem se configurado como uma forma de continuar trabalhando e, na busca pela preservação de sua saúde, hoje investe em cuidados para demarcar o seu tempo livre.

Ainda mais com essa questão de pandemia, todos os grupos de *WhatsApp* eu tenho no meu telefone. Então, se eu não cesso, se eu não falo assim, ó acabou o meu horário e eu não parar de atender o telefone, eu realmente vou trabalhar 24 horas. É uma questão de saúde mental mesmo, estou me policiando e estou deixando muito claro para equipe (CPG4).

A fala do(a) CPG4 também expõe o uso de aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, como o modo encontrado para a manutenção das relações entre os atores da comunidade escolar. Pádua; França Carvalho (2020, p. 5), consideram a ação como uma forma de se manter à serviço da comunidade.

Entendemos que nesse momento delicado, em que as preocupações com a saúde são latentes, não medimos esforços para atender as necessidades da comunidade escolar, nos mais diversos turnos e dias da semana. Percebemos que mesmo sendo cansativo, estamos desenvolvendo ações que legitimam a nossa profissão, em razão do compromisso com o serviço público. A diferença do espaço de trabalho, oportunizou a criação de novos conhecimentos a serem aprendidos e colocados em prática, mesmo diante de inúmeros desafios (Pádua; França Carvalho, 2020, p. 5).

A passagem retrata o elevado senso de compromisso docente com seu papel social. Esse sentido, conferido às ações em prol do cuidado com a comunidade escolar, anunciado anteriormente por Estrela (2014, p.11).

Ressalta-se no excerto da fala do(a) CPG4 que relações que antes à pandemia se dão, prioritariamente, nos espaços e tempos das salas (de reuniões para atendimentos de pais, de aula, de professores(as), da coordenação e da direção), migram para espaços virtuais, tentando refletir os agrupamentos que figuram os espaços na estrutura física do prédio escolar. Além disso, revela que desde a pandemia aumenta a dificuldade em se restringir o surgimento de novas demandas fora da sua carga horária, por exemplo, àquelas feitas pelas famílias, que passam a ter acesso aos números particulares de telefones tanto de professores(as) como de coordenadores(as).

A migração das relações que se dão nos espaços escolares para o espaço virtual é, portanto, uma estratégia usada para resolver minimamente a questão da comunicação entre os atores escolares mediante o contexto do isolamento imposto. Entretanto, traz consequências para o volume e o tempo de trabalho do CP.

No período em que o cumprimento do calendário escolar se dá por meio de atividades não presenciais nas escolas da RME-BH, o espaço virtual é instituído como lugar possível para o encontro com o grupo de PR. Por serem ilesos às demandas inesperadas do dia a dia, pontuadas pelos(as) CPG como um dos fatores impeditivos para as ações formativas em serviço, as salas virtuais formadas por professores(as) de cada turno de atendimento das escolas se constituem espaços de trabalho coletivos usados para reuniões pedagógicas e formação em serviço, conforme indica o(a) CPG1:

Na pandemia, a gente conseguiu fazer essa parte do trabalho que normalmente a gente não consegue fazer na escola, que é a formação em serviço. Nesse período de teletrabalho, a gente fez muito encontro formativo. O teletrabalho, neste sentido, nos ajudou muito (CPG1).

A fala do(a) CPG1 parece ser complementada por Pádua; França Carvalho (2020), na explicitação de todo o processo que possibilita as interações à distância entre a equipe

pedagógica. Ela acontece em etapas.

Referente à autoformação, tivemos que aprender com urgência, sobre a utilização de ferramenta e aplicativo digitais, que pudessem ser práticos e que contribuíssem nas nossas atividades. Para tanto, analisamos: o custo e benefício, a facilidade de utilização, se apresentava adequação para o celular e computador, se haveria uma aceitação por parte da equipe, e se o retorno dos dados seria otimizado. Essa experiência decorreu por um tempo, até recebermos o feedback dos profissionais, professores(as) e diretora, sinalizando que havia interesse em utilizar os que tinham sido indicados. Mesmo diante dos desafios a serem superados, vislumbramos a opção de servir. Para tanto, buscamos “aprender” o que possivelmente seria o melhor para ser trabalhado com os componentes da comunidade escolar. A partir desse entendimento, pensamos em aliar diferentes tecnologias com as particularidades da nossa prática, mas havia a necessidade de saber como utilizá-las. Durante esse período, aprendemos ora sozinho, ora com ajuda de integrante da família, o processo de manuseio de variadas tecnologias (Pádua; França Carvalho, 2020, p. 7).

Ao expor as ideias com relação à conscientização do(a) professor(a) no âmbito da escola democrática, Libâneo (2008, p. 78) indica que “é preciso um trabalho de autoformação do(a) professor(a), para compreender de modo crítico as relações entre prática social e a educação”.

Então, o primeiro movimento é no sentido da autoformação do(a) CP. A partir daí, o segundo movimento pode ser em direção aos momentos de formação coletiva.

Depois que conhecemos o básico sobre determinados programas, foi possível ensinar os(as) professores(as). Essa ajuda para contribuir na desenvoltura desses, dentre outras ideias, melhorou a proximidade entre a equipe, pois houve novos compartilhamentos de pensamentos relacionado às preocupações dos docentes, de como fazer, o que abordar, o tempo do vídeo, a devolutiva para a família, e outras incógnitas (Pádua; França Carvalho, 2020, p. 7).

Em menção aos desafios superados e aos avanços conquistados no campo educacional, o(a) CPG5 percebe que existe uma herança positiva, se assim pode-se considerar, deixada pela pandemia:

A pandemia foi um momento muito triste para todo o mundo. Muitas mortes e muito medo. Mas teve um lado bom, se é que a gente pode dizer que teve um lado bom. Foi muito difícil, teve muito sofrimento. O lado, digamos assim, bom, é que hoje as escolas, todas as escolas estão muito bem equipadas. A

prefeitura avançou uns vinte anos com relação a isso e agora fica pras escolas usarem por muito tempo ainda (CPG5).

Os(as) CPG avaliam a impossibilidade de a escola voltar a ser a mesma e as relações que nela acontecem. A pandemia traz medo e insegurança à medida que traz novas ferramentas e novos aprendizados para o desenvolvimento do trabalho na coordenação.

5.3 Produto Educacional

Ao realizar esta pesquisa espera-se contribuir para que as equipes gestoras das escolas da RME-BH construam o espaço de atuação da Coordenação Pedagógica Geral, reforçando as suas atribuições mediante a legislação. Contudo, mediante toda a discussão aqui apresentada, fica evidente a impossibilidade de se ler, interpretar e implementar o que é postulado para o desempenho dessa função - e de outras práticas profissionais - de maneira unívoca.

Pressupõe-se que, conhecendo melhor as demandas que levaram à criação da função, refletindo a respeito de suas atribuições e tendo um olhar especial para as concepções daqueles que já atuam nesse lugar, pode-se promover um rico intercâmbio de saberes.

A interrogação pungente ao se pensar na proposta do produto educacional reside, uma vez mais, na desafiadora relação dialogal entre teoria e a prática. Zaidan; Reis; Kawasaki (2020) articulam reflexões acerca do processo de pesquisa e de elaboração de um recurso educacional. A escrita das autoras conduz o olhar do(a) pesquisador(a) para a necessidade de se manter o foco no problema da pesquisa e na condução criteriosa dos processos metodológicos, evitando lacunas nos procedimentos. Ao final avaliam que:

Os recursos educativos têm se constituindo como um acervo elaborado pelos próprios profissionais e que possibilita, à Educação Básica, um apoio diante de seus múltiplos desafios. Sua divulgação, nos devidos moldes, para que seja disponibilizado aos(as) professores(as), requer vínculos contínuos entre Universidade e Escola Básica, o que só enriquece os propósitos formativos das

duas Instituições (Zaidan; Reis; Kawasaki, 2020, p. 12).

Assim, a proposta de produto educacional resultante das reflexões promovidas pela pesquisa é de organizar um e-book com inspirações que possam subsidiar o(a) CPG em sua tarefa - de articular, formar e transformar o trabalho pedagógico, salvaguardando as especificidades de cada realidade escolar. Sendo o e-book um livro eletrônico, entende-se que o suporte textual oferece fácil acesso e múltiplas possibilidades de divulgação.

O planejamento do material ressalta questões observadas no referencial teórico e as considerações pontuadas pelos(as) CPG como elementos centrais ao desenvolvimento de suas atribuições. Apresenta-se como exemplos:

- As falas recorrentes do(as) CPG relacionadas à falta de tempo para desempenhar todas as frentes de trabalho de suas competências.
- O acolhimento à demanda emergente de (re)abastecimento de conhecimentos pedagógicos teóricos.
- Favorecimento do acesso à ferramentas que facilitem certas organizações das rotinas escolares.

A ideia é conectar com os(as) CPG, retratar os aspectos condizentes com suas realidades, ser amparo nas dimensões emocionais e na construção de sua profissionalidade. Pelo aspecto emocional, ajudar na compreensão que, embora se sintam, não estão só, eles(as) pertencem a um grupo de profissionais que fazem mudanças reais acontecerem dentro das escolas.

Para tanto, é preciso buscar subsídio para elaboração de um material que possa ser recorrido para inspirar ações práticas no cotidiano, que seja potente no auxílio ao(à) CPG na mobilização de seus saberes e dos demais membros de sua equipe

pedagógica.

Entendendo que a chave da conexão é a forma como as pessoas se comunicam, esse momento é subsidiado pela participação no curso de livre acesso “Linguagem Simples na Gestão Pública”, disponibilizado pelo Governo do Estado de Minas Gerais.

A linguagem simples é um conjunto de boas práticas de redação que envolvem elementos de gramática, de organização de texto e reflexões que devem ser feitas antes de começar a escrever e durante toda a revisão do texto. Essas técnicas permitem elaborar e revisar textos com informações transparentes, úteis e acessíveis, a fim de facilitar a comunicação (Minas Gerais, 2021, p. 9).

Esse conceito ajudou nas elaborações dos textos do e-book. Além disso, o planejamento do material segue três princípios norteadores apresentados no curso:

- Ajuste do conteúdo de acordo com o público-alvo: equipes pedagógicas das escolas municipais de Belo Horizonte, em especial os gestores pedagógicos.
- Utilização de linguagem simples de modo a promover acesso às inspirações por meio de uma leitura de fácil acesso e aplicabilidade no contexto de atuação dos(as) CPG.
- Entendimento que a linguagem simples não tem caráter informal e está igualmente comprometida com os critérios científicos estipulados para essa pesquisa.

O processo de escrita e organização envolve o comprometimento com a interação de forma empática em relação a todos(as) os(as) participantes do estudo. Por isso, entre o conteúdo, há a eleição de temáticas que buscam favorecer o acesso à ferramentas que expandem as condições de atuação do(a) CPG em seu papel formativo, um dos pontos apresentados como o mais desafiador em seu trabalho.

A temática inicial, apresenta um aplicativo que auxilia no planejamento dos tempos

escolares, o que pode favorecer os encontros entre os pares ou outras organizações deste tipo, de acordo com as demandas de cada escola.

Posteriormente, apresenta-se alternativa para ajudar o CPG na leitura de sua realidade, a problematizá-la, por meio de diagnóstico pautado na organização dos dados fornecidos pela própria equipe pedagógica. Para Gonçalves (2021),

É por essa problematização que os envolvidos podem tomar consciência da sua realidade e começam a desenvolver o seu pensamento crítico-investigativo sobre os desafios da escola atual, o que, certamente, colabora para o desvelamento da realidade e para a conscientização dos sujeitos sobre esta realidade (Gonçalves, 2021, p. 91).

O CPG fomenta, dessa maneira, a elaboração do seu plano de trabalho, que deve ser apresentado a todas as pessoas envolvidas no processo de coleta de dados, deixando evidente que a proposta é norteada pelas suas contribuições, bem como as escolhas de temáticas para os momentos formativos.

A partir dos conceitos discutidos sobre as ações dialógicas, entende-se que ouvir o grupo potencializa o seu engajamento e motiva na tomada de decisões mais comprometidas com a melhoria do ensino e do bem-estar coletivo. É importante que esse plano de trabalho seja apresentado e considera-se imprescindível que, no momento da exposição da proposta, fique explícito o processo inicial de escuta, que pode ser reforçada com a exposição do tratamento das informações coletadas.

Gonçalves (2021, p. 89) ratifica que “essa participação ativa na decisão dos temas a serem explorados na formação é uma característica da ação dialógica freireana, e que, necessariamente, precisa estar em sintonia com a realidade do sujeito em formação”.

A última parte do e-book pretende justamente favorecer o acesso a uma ferramenta que facilita a organização do seu plano de trabalho. Além disso, sugere plataformas que podem contribuir para ampliação dos conhecimentos pedagógicos.

Figura 6: Capa do E-book



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2023.

Em virtude de todas as adversidades, possibilidades e desafios dos contextos discutidos na pesquisa, rechaça-se a ideia da construção de um manual ou um guia que, de alguma forma, imprima um viés instrucional para a condução do trabalho docente em seu papel de CPG. Por isso, para deixar claro que o material é pensado sobre o desejo de apresentar inspirações, logo na capa do e-book, define-se um título

que explicita a intencionalidade.

Há, na verdade, um trabalho de construção e de organização de um material que sirva de inspiração, ora indicando novas formas de exploração de ferramentas hoje muito conhecidas pelos docentes, ora apresentando outras menos acessadas. Avalia-se que essa é uma forma de responder à premissa intencional de um mestrado na modalidade profissional de propor uma intervenção na prática com conexão ao que se coleta e se discute na leitura dos dados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de lembrar os caminhos desta pesquisa e registrá-los para os(as) leitores(as) passa pelo desejo de evidenciar que até chegar nesta versão final, aconteceu um processo contínuo de construção e reconstrução de signos e significados. Por isso, inicio estas últimas considerações, destacando que a jornada de pesquisa é sim muito desafiadora, mas igualmente enriquecedora por me permitir aprender não só sobre a Coordenação Pedagógica Geral, mas sobre mim como pesquisadora e docente.

No enfrentamento das dificuldades que foram surgindo ao longo da pesquisa, pude contar com uma orientadora com escuta ativa e cuidadosa. Ao me ajudar no desenvolvimento de cada etapa do estudo e das reflexões delas emergentes, sempre mostrou-se respeitosa e atenta às minhas ideias e opiniões. Assim, a cada encontro, novas possibilidades se abriam e, conseqüentemente, a necessidade de estudar outros trabalhos e outros referenciais.

Do pré-projeto apresentado para a seleção do programa, embora tenha se preservado o núcleo investigativo, muito se alterou. Ao longo do processo de orientação, participação nas disciplinas, qualificação e defesa, as perspectivas foram se ampliando, os objetivos se aprimorando e revelando que a pesquisa é um processo vivo e dinâmico. Quando penso nas escolhas metodológicas, por exemplo, consigo perceber claramente o papel de cada ferramenta escolhida para a coleta de dados dentro desta proposta. No entanto, na perspectiva que todo instrumento tem suas fragilidades, hoje avalio que no caso do grupo focal, um número maior de encontros poderia favorecer a discussão de outros aspectos importantes da atuação do(as) participantes.

Neste sentido, sinto que a relação entre orientadora e mestranda foi parte de um processo formativo para as duas partes. Aos poucos, a comunicação ficou cada vez mais afinada: por minha vez, fui compreendendo a melhor maneira de expor meus desejos de pesquisa e minhas ansiedades, bem como me preparar para os encontros

marcados para orientação; ao passo que a orientadora foi conhecendo melhor minha trajetória e desafios particulares. Assim, foi construída uma relação de confiança mútua que se reverberou em escritas progressivamente com maior robustez argumentativa e embasamento científico, o que me trouxe a sensação eufórica do aprendizado.

Ao rememorar todo o processo da pesquisa, também observo certa dificuldade em determinar o seu ponto de partida. Não posso dizer que começou no primeiro dia de aula das disciplinas do mestrado, em 2021 porque, antes disso, escolhi que haveria um ano inteiro de preparação e de estudo para de construção de um projeto de pesquisa, um ano de ansiedade em cada fase para a admissão no programa de pós-graduação. Não posso dizer que foi ao final da especialização porque, antes disso, escolhi dedicar muitos sábados no que considero minha reconexão com o ambiente acadêmico. Vou tomar como ponto, quando comecei a minha atuação na Coordenação Pedagógica de Turno, lá no Jardim Felicidade. Mesmo que antes disso, tenha escolhido participar de muitas formações, sempre movida pelo desejo de aprender.

Então, em 2018, justamente ano em que uma função emerge no contexto das escolas municipais de Belo Horizonte a Coordenação Pedagógica Geral, ao investigar na especialização a respeito de sua relação com a Coordenação Pedagógica de Turno, compreendi como é importante que cada membro das equipes saiba as especificidades de seus fazeres. Cientes de seus papéis e em comunhão com os demais membros da gestão, a equipe pedagógica é capaz de melhorar o atendimento de toda a comunidade escolar.

Posteriormente, em ampliação ao cenário da primeira, esta pesquisa parte do desejo de continuidade. Visto que o primeiro ciclo de atuação do(a) CPG encerra-se ao final de 2021, toma-se como intencionalidade investigar como esses(as) profissionais estão construindo o seu espaço de atuação.

Outros pensamentos vieram à tona, demarcando melhor os caminhos a serem trilhados

para se compreender a questão central: quando se constrói algo, temos um desejo a ser sanado. Então, se a função de CPG foi criada, há um planejamento de atendimento de demandas, essa era a hipótese. Mas, quais são as demandas? Qual foi o processo? O que emerge dela?

O estudo dos textos legislativos que criam a função, que decretam as suas atribuições do CPG, que norteiam as diretrizes da atual política educacional do município e outros regulamentos da profissão docente perpassa todas as etapas da pesquisa. Estes, mostram-se fontes imprescindíveis para a validação de certas questões ou na construção do raciocínio na hora de analisar os dados.

Como um exemplo: inicialmente, imaginava-se que, apenas um momento de entrevista junto a um(a) gestor(a) municipal seria suficiente para saber as demandas de criação da função investigada. Mas o documento com as proposições curriculares destinadas às escolas municipais de Belo Horizonte foram acessadas desde os planejamentos dos roteiros (da entrevista e do grupo focal on-line) e dos questionários. O documento que ratifica a política educacional de Belo Horizonte é centrada na proposta de defender a formação integral do(a) estudante, voltadas para práticas contextualizadas em sua realidade e pautadas em relações horizontalizadas, sob a égide da gestão democrática.

Os marcos indicados nesta pesquisa em direção ao fortalecimento da gestão democrática, em dois momentos, dão acesso ao desenvolvimento do trabalho docente em lugares antes acessados por meio de indicação ou por concurso público específico. O primeiro lugar é a direção escolar e o outro é a coordenação pedagógica.

Como uma das consequências da intensificação das demandas sociais “externas” à escola adentrarem o seu interior, surge a necessidade de rever os papéis dos seus atores. Por isso, a criação da Coordenação Pedagógica Geral intenciona suprimir a demanda de se ter alguém que se dedique exclusivamente à gestão dos processos pedagógicos junto ao(à) diretor(a) da escola.

O estudo documental também possibilita a compreensão de que, embora a coordenação pedagógica fosse considerada parte da equipe gestora, é a Lei 11.132 que oficializa essa participação. Formata-se o trio de gestão escolar: Direção, Vice direção e Coordenação Pedagógica Geral.

No que diz respeito ao processo de elaboração dos textos que regulamentam a função, o estudo aponta trâmites de construção e uma lógica organizacional que nem sempre são compreendidos por quem as coloca em prática nas escolas. Um exemplo disso, é quando os(as) CPG indicam que esses textos nem sempre expressam claramente o que deve ser feito, como é o caso da expressão “entre outras” em alguns trechos da Lei 11.132.

Pela perspectiva dos(as) CPG, o uso desse tipo de expressão é um problema, pois abre-se precedentes para que qualquer tarefa dentro de escola possa se encaixar dentro de suas atribuições, que já são muitas. Já pelo olhar do(a) GM, a expressão é uma solução que possibilita que a Lei tenha tramitação mais ágil nas instâncias políticas, além de favorecer ajustes normalmente necessários quando colocados em prática ou em conformidade com as demandas de um universo (o escolar) que está em constante mudanças.

Assim, leis, decretos, portarias, pareceres, ofícios, orientações, acabam tendo o mesmo (ou quase o mesmo) peso normativo para os(as) CPG, enquanto são totalmente diferentes na perspectiva do(a) GM.

Penso que é muito importante deixar claro que um estudo científico, quando mostra visões opostas sobre um mesmo aspecto - no caso deste, a questão em relação à escrita dos textos legais - não busca promover um embate onde um está certo e o outro errado. O desejado é colocar em evidência as diferentes perspectivas a partir do lugar de atuação de cada um. Apesar disso, também aponta tensões entre um universo e outro.

Os(as) GPC que participam da pesquisa demonstram que vêm construindo concepções em consonância com o que propõe a política do município, mas ilustram insatisfações com questões relacionadas ao seu pertencimento ao grupo gestor. Isto acontece quando falam da forma para o cálculo de sua gratificação de dedicação exclusiva ou mesmo nos critérios para a marcação de seu período de férias. Aspectos esses que impactam na consolidação de sua identidade.

Nesse mesmo sentido, na apresentação dos relatos é possível vislumbrar ações que parecem ser dicotômicas quanto às suas queixas, o que revela o seu engajamento na tentativa do bom desempenho profissional. Por um lado, listam as inúmeras dificuldades que vivenciam para desempenhar o seu papel; por outro lado, mostram-se cientes e comprometidos com suas atribuições. Revelam que, no cotidiano, buscam esse desempenho da função com vistas aos aspectos de inclusão, da compreensão da escola como local de proteção e de garantia de direitos dos(as) estudantes. Percebem os desafios de gerir grupos formados por perfis diversos de pessoas, porque se propõem a construir o trabalho coletivo, de forma dialogal. Compreendem a troca de experiências como elemento primordial da atuação, por isso empreendem esforços em se colocar como parceiros(as) dos(as) PR.

Se consideram merecedores de uma GDE mais alinhada aos da equipe de gestão, falam do excesso de trabalho, do esgotamento mental, mas se negam a cruzar os braços. Indicam que, apesar das dificuldades, se concebem como profissionais cujas escolhas são firmadas sob o terreno do pertencimento às suas comunidades escolares e em seus desejos de contribuir positivamente para sua evolução.

A partir das insatisfações e preocupações indicadas pelos(as) CPG, algumas questões mostram-se passíveis de aprofundamento em outros estudos, como os espaços de produção e formação coletivas têm sido impactados a partir das novas organizações dos tempos escolares.

As preocupações acerca do planejamento coletivo e formação em serviço, nas intervenções dialogais apontam, cada vez mais, em direção aos pressupostos da gestão democrática nas escolas da RME-BH. Em contraponto a essa percepção, distanciamentos que podem se firmar a partir de diretrizes que postulam que todas as decisões pedagógicas ficam a cargo apenas do(a) CPG, sem o indicativo nos textos legais que apontem para favorecimento de fortalecimento do(a) CPT, uma figura que tem a agregar com os conhecimentos construídos entre 1995 e 2018.

Conforme as diretrizes municipais, entende-se que deve imperar as lógicas que, mediante as emergências, é essencial a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelo grupo que faz o atendimento das turmas. Porém, os(as) CPG relatam que certas orientações indicam lógicas organizacionais dos quadros de professores(as) com número insuficiente de profissionais para os atendimentos, a contento, das comunidades escolares. Quais as possibilidades do coordenador pedagógico encontrar o espaço para validar a autonomia docente, demarcar as limitações para que esta aconteça sem se tirar do escopo central as decisões coletivas e garantir as melhores condições de se preservar a centralidade nas necessidades do(a) estudante?

Por fim, correndo o risco de romantizar a realidade, pois me parece impossível me despir da leitura positiva que busco fazer do mundo (e da vida), compartilho o sentimento que me invade quando reflito sobre todo o processo desta pesquisa: todos os sujeitos envolvidos neste trabalho - CPG, GM e pesquisadores (mestranda, orientadora e membros da banca) - cada qual em seu lugar e papel, são professores(as). Todos(as) profundamente envolvidos(as) no enriquecimento de saberes que aportam a melhoria da educação pública. Afinal, a ciência precisa abastecer-se na fonte das práticas cotidianas e, por sua vez, devolver a reflexões que tenham o potencial de aprimorá-las.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. 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. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303538645_Legislado_versus_executado_analise_das_atribuicoes_formativas_do_coordenador_pedagogico. Acesso em: 03 jul.2023.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 42, p. 61-69, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 maio 2023.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Afonso de. **A constituição da profissionalidade docente**: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. Portal ANPEd, 36ª Reunião. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em 25 fev. 2022.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Coordenação Pedagógica na Escola Básica Brasileira Posta Em Questão. **Revista Cocar**. 2019, v.13, n. 25 (2019): 257-77. Acesso em 20 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2160>.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra. Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-7CLGWM>. Acesso em: 14 maio 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.

BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELO HORIZONTE. A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Portal da Prefeitura de Belo Horizonte**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em 25 de nov. 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação:** Proposições Curriculares Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 13.1379, de 12 de novembro de 2008. Regulamenta o Art. 3º da Lei nº 9232, de 24 de julho de 2006, e dá outras providências. **Portal da Prefeitura de Belo Horizonte.** Disponível em: :

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2008/1337/13379/decreto-13379-2008-regulamenta-o-art-3-da-lei-n-9232-de-24-de-julho-de-2006-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 17.005, de 31 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 1 de novembro de 2018.

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 18 de setembro de 2018.

BELO HORIZONTE. Tabelas de vencimento: remuneração dos cargos dos quadros específicos e funções gratificadas. **Portal da Prefeitura de Belo Horizonte.** Disponível em:
<https://prefeitura.pbh.gov.br/planejamento/gestao-de-pessoas/sala-do-servidor/tabelas-vencimento>. Acesso em 30 de jul. 2023.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Recursos Humanos. **Ofício DRHU-EDU/EXTER/Nº198/2022.** Referente a organização de quadros de pessoal para 2023. Belo Horizonte: 2022.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo.** Educar em Revista [on-line]. 2017, n. spe.1, p. 69-86. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149> . Acesso em 15 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. 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.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2 São Paulo: Editora FTD S.A., 2007, 830 p.

CABRAL, Maria Arlete Leite Ribeiro. Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário. Dissertação (Mestrado) - **Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2017.

CARNEIRO, Verônica Lima; MOREIRA, Carlos José de Melo; SOUZA, Michele Borges de. O coordenador pedagógico no atual contexto educacional: atribuições no âmbito da escola pública. In: ROCHA, Solange Helena Ximenes; COLARES, Maria Lília Imbirila Souza; DUARTE, Eliane Cristina Hexa (Org.). **Coordenação pedagógica: vivências no cotidiano da escola**. Curitiba: Editora CRV. 2013. p. 25-38.

CARVALHO, P. L. de; CARVALHO, E. P. N. de; BARBOSA, L. L. C. Os desafios da supervisão pedagógica no ensino no Tocantins: uma reflexão do documento curricular. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e589101221073, 2021.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21073>.

Acesso em: 15 set. 2021.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista** [on-line]. 2017, n. spe.1, p. 103-11. Acessado 25 maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51130>.

ESTRELA, Maria Teresa. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, 11ª Série, N. 2, 2014.

FERNANDES, Maria José da Silva. A fragilidade da profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas. **Portal ANPEd**, 28ª reunião. 2017. Acesso em 15 maio 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/fragilidade-da-profissionalidade-docente-o-caso-do-professor-coordenador-0>. Acesso em: 02 abr. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp#>. Acesso em: 07 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 13ª ed.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: caminhos e construção emancipatória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (Org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 230-245.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 10. 2012. 80.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, Wayne Teixeira. A formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão escolar: referenciais freireanos. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2021.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C.. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 13 ago.2022.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. 13ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 20.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 4º Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022.

Disponível em

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ce-nso-escolar/resultados>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 22ª ed.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. In: **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003, p.287-311.

LUNA, Edelves Rosa. A coordenação pedagógica na Rede Jesuíta de Educação à luz do Projeto Educativo Comum: especificidades, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – **Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul: 2020.

MACEDO, Sandra Regina de Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; Campos, Elisabete Ferreira Campos (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 33-48.

<https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>
Acesso em: 13 jul. 2023.

MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p.71-76.

MARCONDES, Maria Inês; FREUND, Cristina Spolidoro; AMARAL E SILVA, Luíza Figueiredo do. Coordenação pedagógica: instância de mediação das políticas curriculares. **Revista e-Curriculum** [on-line]. 2017, vol.15, n.4, p. Acesso em: 15/05/2021. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34749>.

MARTINS, Adriana Mota Ivo. Tessituras de memoriais de formação com coordenadoras pedagógicas: reflexões sobre os processos formativos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48846/1/2022%20MARTINS%2c%20Adriana%20Mota%20Ivo.%20Tessitura%20de%20Memorias%20de%20Forma%2c%20a7%2c%20a>

[3o%20com%20coordenadoras%20pedag%c3%b3gicas.%20FINAL..pdf](#). Acesso em: 14 maio 2023.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977.

MINAS GERAIS. Laboratório de Inovação em Governo. **Linguagem simples na gestão pública**. Belo Horizonte : Fundação João Pinheiro, 2021. Disponível em: https://www.mg.gov.br/system/files/media/planejamento/documento_detalhado/2022/gestao-governamental/guia_de_linguagem_simples.pdf. Acesso em: 30 set 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2007, p. 9–21.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. 2017, v. 33, n. 1, p. 223 - 239. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67492>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação Pedagógica: Ação permeada pela resistência docente. **Portal Anped**, 28ª reunião. 2017. Acesso em 15 maio 2021. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38aned_2017_GT08_243.pdf. Acesso em 28 de nov. de 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/#>. Acesso em: 17 jul. 2023.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Evolução Histórica da Supervisão Educacional. In: OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012, p. 5 – 14.

OLIVEIRA, Julia Costa de; PENIDO Cláudia Maria Figueiras; FRANCO, Ana Clara Rocha; SANTOS, Thayna Larissa Aguilar dos; SILVA, Bernardo Augusto Wilke. Especificidades do grupo focal on-line: uma revisão integrativa. **Ciências & saúde coletiva**. 2022, maio, p. 1813–1826. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/nCZvvtkyvGkW7grYkLRVxXL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 02 fev. 2023.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempo de pandemia: um relato de experiência. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 1-12, out. 2020.

Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11393>.

Acesso em: 28 nov. 2021.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música**. Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 35, p. 48-61, jul./dez. 2015. Disponível em:

www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/552. Acesso em: 08 out. 2023.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e82/ 1–26, 2020. DOI: 10.5902/198464447997. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47997>. Acesso em: 08 out. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professor. Revista Educação Unisinos [on-line]. 2018, Vol.22, n.2, p. 175-184. Acesso em: 07 maio 2021. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.07>.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 2003. Coleção Ciência da Educação, vol.3, p. 63-92.

SAVIO, Donatella. L' équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. **Educ. Rev.** [on-line]. 2017, vol.spe, n.1, p.133-150. Acesso em 20 maio 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300133&lng=pt&nrm=iso.

SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga. O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo: 2020.

SILVA, Eliene Farias. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, 2019, v.8, n.17, pág. 1-10. doi:<https://doi.org/10.5902/2318133836808>

SILVEIRA, Rocheli Regina Predebon; LIMA JUNIOR, Agnaldo Mesquita de; VIEIRA, Maurício Aires. Caracterização do coordenador pedagógico a partir de teses do

catálogo de teses e dissertações da capes. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 337-352, jan. 2022. Acesso em 12 set. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000100337&lng=pt&nrm=iso>.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. Physis, 2009 19(3), p. 777–796, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **O professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários**. Lebertad - Centro de pesquisa, formação e assessoria pedagógica. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional Educação e Corporeidade**. Aracaju: 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>. Acesso em set. 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T.. F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.]**, v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i35.1707. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 1 nov. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido - Representante SMED

O (A) Sr.(ª) está convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Coordenação Pedagógica Geral: da normatização à reconfiguração do Trabalho escolar” realizada pela mestrandia Wanessa Santos da Penha e coordenada pela Prof. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires (FAE/UFMG). Informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (CoEP/UFMG), CAAE N°60069522.7.0000.5149.

Pedimos autorização para coleta de dados, para a realização da pesquisa que tem como instrumentos metodológicos questionário, grupo focal e entrevista. O questionário e o grupo focal serão feitos com nove professores(as) que atuam na coordenação pedagógica geral e que, preferencialmente, já tenham atuado na coordenação pedagógica de turno em escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte. A entrevista será feita com um(a) representante da Secretaria Municipal de Educação que tenha conhecimento a respeito do processo de construção da Lei 11.135 e do decreto 17.005. O grupo focal e a entrevista se darão a partir de roteiros para orientar esses distintos momentos da pesquisa. Já o questionário, visa traçar o perfil dos(as) profissionais que atuam na função em questão.

Para garantir os registros, o áudio será gravado, bem como serão realizadas anotações, para a coleta de dados. Com o momento do grupo focal e da entrevista gravados, os seus áudios serão transcritos pela mestrandia. Uma cópia será entregue para cada participante/colaborador(a), onde poderão ler o que falaram durante as gravações. Também poderão retirar, acrescentar, questionar, pontuar e esclarecer aspectos de suas contribuições, caso avaliem a necessidade.

Rubrica do(a) Participante/Colaborador(a)

Rubrica da Pesquisadora

Reiteramos que será preservado com relação ao uso da imagem, visto que não serão utilizadas filmagens ou fotos dos(as) participantes/colaboradores(as).

Apresentamos ainda todos os riscos e informações inerentes à pesquisa, os cuidados éticos para minimizar possíveis constrangimentos e assegurando ao participante/colaborador o direito a seu afastamento da pesquisa, caso o mesmo solicite, em qualquer momento ou etapa. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis constrangimentos visto que os(as) participantes entrarão em contato com suas histórias, de cunho pessoal, no momento do grupo focal ou mesmo da entrevista. Entretanto procuraremos minimizá-los desde o primeiro contato estabelecendo uma relação de parceria. Além disso, protegeremos a identidade dos(as) participantes por meio de nomes fictícios e apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à sua identidade.

Para participar deste estudo o(a) colaborador(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, garantindo reparação diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os(as) participantes serão esclarecidos(as) sobre este projeto de pesquisa em qualquer aspecto que desejar, via e-mail: wanessas.s.penha@edu.pbh.gov.br, pelo telefone (31) 982083471 ou pessoalmente.

Rubrica do(a) Participante/Colaborador(a)

Rubrica da Pesquisadora

Em caso de dúvidas éticas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, o(a) Sr.(ª)

poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo telefone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br ou pelo endereço: Av. Antônio Carlos n.6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte, MG, CEP 31.270.901.

A pesquisa poderá fomentar discussões e reflexões sobre a emergente necessidade criação da função de ‘Coordenador Pedagógico Geral’, compreender melhor a função no contexto da prática e subsidiar a organização do trabalho deste profissional nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Além disso, contribuirá para o campo dos estudos acerca da profissionalidade docente no Brasil, visto que os resultados serão socializados em Congressos e Seminários, na Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Seus resultados estarão à sua disposição quando finalizada. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação ou das instituições serão reveladas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(a) Sr^(a). 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. Os pesquisadores 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.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido(a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____,

_____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico() _____ e e-mail _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo *Coordenação Pedagógica Geral: da normatização à reconfiguração do trabalho escolar*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Concordo ainda que os materiais e as informações obtidas durante a entrevista concedida à pesquisa e relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido - Coordenadores

O (A) Sr.^(a) está convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Coordenação Pedagógica Geral: da normatização à reconfiguração do Trabalho escolar” realizada pela mestranda Wanessa Santos da Penha e coordenada pela Prof. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires (FAE/UFMG). Informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (CoEP/UFMG), CAAE N°60069522.7.0000.5149.

Pedimos autorização para coleta de dados, para a realização da pesquisa que tem como instrumentos metodológicos questionário, grupo focal e entrevista. O questionário e o grupo focal serão feitos com nove professores(as) que atuam na coordenação pedagógica geral e que, preferencialmente, já tenham atuado na coordenação pedagógica de turno em escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte. A entrevista será feita com um(a) representante da Secretaria Municipal de Educação que tenha conhecimento a respeito do processo de construção da Lei 11.135 e do decreto 17.005. O grupo focal e a entrevista se darão a partir de roteiros para orientar esses distintos momentos da pesquisa. Já o questionário, visa traçar o perfil dos(as) profissionais que atuam na função em questão.

Para garantir os registros, o áudio será gravado, bem como serão realizadas anotações, para a coleta de dados. Com o momento do grupo focal e da entrevista gravados, os seus áudios serão transcritos pela mestranda. Uma cópia será entregue para cada participante/colaborador(a), onde poderão ler o que falaram durante as gravações. Também poderão retirar, acrescentar, questionar, pontuar e esclarecer aspectos de suas contribuições, caso avaliem a necessidade. Reiteramos que será preservado com relação ao uso da imagem, visto que não serão utilizadas filmagens ou fotos dos(as) participantes/colaboradores(as).

Rubrica do(a) Participante/Colaborador(a)

Rubrica da Pesquisadora

Apresentamos ainda todos os riscos e informações inerentes à pesquisa, os cuidados éticos para minimizar possíveis constrangimentos e assegurando ao participante/colaborador o direito a seu afastamento da pesquisa, caso o mesmo solicite, em qualquer momento ou etapa. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis constrangimentos visto que os(as) participantes entrarão em contato com suas histórias, de cunho pessoal, no momento do grupo focal ou mesmo da entrevista. Entretanto procuraremos minimizá-los desde o primeiro contato estabelecendo uma relação de parceria. Além disso, protegeremos a identidade dos(as) participantes por meio de nomes fictícios e apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à sua identidade.

Para participar deste estudo o(a) colaborador(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, garantindo reparação diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os(as) participantes serão esclarecidos(as) sobre este projeto de pesquisa em qualquer aspecto que desejar, via e-mail: wanessas.s.penha@edu.pbh.gov.br, pelo telefone (31) 982083471 ou pessoalmente. Em caso de dúvidas éticas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo telefone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br ou pelo endereço: Av. Antônio Carlos n.6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte MG, CEP 31.270.901.

Rubrica do(a) Participante/Colaborador(a)

Rubrica da Pesquisadora

A pesquisa poderá fomentar discussões e reflexões sobre a emergente necessidade criação da função de 'Coordenador Pedagógico Geral', compreender melhor a função no contexto da prática e subsidiar a organização do trabalho deste profissional nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Além disso, contribuirá para o campo dos estudos acerca da profissionalidade docente no Brasil, visto que os resultados serão socializados em Congressos e Seminários, na Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Seus resultados estarão à sua disposição quando finalizada. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação ou das instituições serão reveladas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(a) Sr^(a). 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. Os pesquisadores 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.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido(a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico() _____ e e-mail _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo *Coordenação Pedagógica Geral: da normatização à reconfiguração do trabalho escolar*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Rubrica do(a) Participante/Colaborador(a)

Rubrica da Pesquisadora

Concordo ainda que os materiais e as informações obtidas no preenchimento do questionário e discussões no grupo focal relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – Questionário Coordenador Pedagógico Geral

BLOCO 1 – Perfil da escola em que atua:

1. Regional em que está localizada: _____

2. Turnos de atendimento:
(1) Manhã (2) Tarde
(3) Manhã e tarde (4) Manhã, tarde e noite

3. Ciclos de Ensino atendidos na escola:
(1) Educação Infantil (2) Anos Iniciais do Ensino Fundamental
(3) Anos finais do Ensino Fundamental (4) EJA

4. Número total de estudantes atendidos: _____

5. Número total de turmas atendidas: _____

6. Número de professores(as) total da equipe (exceto coordenadores pedagógicos de turno): _____

7. Número total de coordenadores pedagógicos de turno: _____

BLOCO 2 – Perfil do coordenador Pedagógico Geral:

1. Idade: _____ anos.

2. Sexo:
(1) Feminino (2) Masculino

3. Formação inicial (graduação): _____

4. Possui especialização?

- (1) Sim (2) Não
5. Quantas especializações?
- (1) Uma (2) Duas
(3) Três ou mais (4) Não se especializou
6. Tempo de atuação em sala de aula:
- (1) Menos de 5 anos (2) Entre 5 e 10 anos
(3) Entre 11 e 15 anos (4) Mais de 16 anos
(5) Não atuou em sala de aula.
7. Ciclo de ensino em que atuou em sala de aula:
- (1) Anos iniciais (1º ao 5º ano) (2) Anos Finais (6º ao 9º ano)
(3) Anos iniciais e finais (tempos semelhantes) (4) EJA
(5) Não atuou em sala de aula.
8. Já atuou em outras redes de ensino?
- (1) Sim (2) Não
9. Em que outra(s) rede(s) de ensino já atuou?
- (1) Estadual (2) Federal
(3) Privada (4) Nunca atuou em outra rede de ensino.
10. Tempo de serviço na escola atual:
- (1) Menos de 5 anos (2) Entre 5 e 10 anos
(3) Entre 11 e 15 anos (4) Mais de 16 anos.
11. Tempo de atuação como coordenador(a) de turno:
- (1) Menos de 4 anos (2) Entre 5 e 10 anos
(3) Entre 11 e 15 anos (4) Mais de 16 anos.

12. Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica Geral:

- (1) Desde 2018
- (2) Desde 2019
- (3) Desde 2020
- (4) Desde 2021
- (5) Assumi este ano.

13. No período inicial da Pandemia por Coronavírus (18 de março de 2020) já atuava na Coordenação Pedagógica Geral?

- (1) Sim
- (2) Não.

APÊNDICE D – Roteiro para o Grupo focal on-line

Moderadora: Wanessa Santos da Penha

Duração prevista: 120 minutos.

Início: 19h

Término: 21h

Plataforma a ser realizada: Google Meet

Objetivo Geral:

- Compreender como as equipes de gestão das escolas municipais Belo Horizonte estão construindo o espaço de atuação da Coordenação Pedagógica Geral e como essa função se relaciona (ou não) com as atribuições específicas da coordenação pedagógica de turno.

Objetivos específicos:

- Identificar quais demandas levaram à criação da função de Coordenador Pedagógico Geral nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte;
- Analisar a função do Coordenador Pedagógico Geral pela perspectiva da legislação;
- Verificar as concepções dos Coordenadores Pedagógicos Gerais a respeito da função que desempenham no cotidiano.

1. Desenvolvimento:

- Acolhimento dos colaboradores, boas-vindas, agradecimento pela participação, lembrar que o encontro será gravado e que no momento das transcrições, os nomes de cada um serão mantidos em sigilo.

- Apresentar o título da pesquisa, os objetivos e destacar o objetivo específico da reunião: Verificar as concepções dos Coordenadores Pedagógicos Gerais a respeito da função que desempenham no cotidiano.
- Expor sobre a dinâmica dos trabalhos, a organização do encontro por blocos com questão que norteará cada bloco de discussão como forma de coleta de informações em pesquisa qualitativa. (Duração: 15 minutos).
- Apresentação das(os) participantes. (Duração: 20 minutos).
- A moderadora relembra o contexto da criação da função de coordenador pedagógico geral no final de 2017/início de 2018, quando os profissionais começaram a desempenhar a função que, de fato, publicada a criação em 18/09/2018 por meio da portaria SMED 11.132, cuja especificações foram regulamentadas em 31/10/2018 por meio do decreto 17.005. Logo depois apresentará a primeira questão do bloco: Como aconteceu a escolha do coordenador pedagógico geral na escola onde atuam e como se deu reconfiguração do trabalho da equipe de coordenação a partir da criação da função? (40 minutos).
- Intervalo (15 minutos)
- A moderadora inicia o segundo bloco, explicitando que um dos critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa é que, além de exercerem a função de CPG, já tivessem passado pela coordenação pedagógica de turno. Esclarece que a intencionalidade deste critério é verificar, dentro da organização de cada unidade, quais atribuições consideram como pertinentes a cada função, ou seja, quais as aproximações e distanciamentos percebem entre elas. (40 minutos).
- A última questão do bloco estará relacionada ao contexto do trabalho cotidiano

do coordenador pedagógico geral: entre aquilo que foi regulamento por meio do decreto 17.005 e o contexto da escola em que trabalha, há atribuições vocês avaliam que não conseguem desenvolver (se houver, por quê)? E ainda, o contexto da pandemia favoreceu ou dificultou alguma atribuição do seu trabalho? (40 minutos)

- A moderadora encerrará o encontro, reiterando a gratidão às contribuições das colaboradoras. Convidará para compartilharem alguma colocação que queiram fazer sobre o estudo ou o encontro. Antes de se despedir, ainda informará a respeito da elaboração do produto final e se comprometerá em enviar o material a cada coordenador(a) e divulgá-lo amplamente, principalmente nas escolas da RME-BH. (10 minutos).

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista

Data da entrevista: ____/____/____

Hora: ____: ____

Duração: _____

Local/plataforma: _____

BLOCO 1 – Perfil do(a) entrevistado(a)

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Sexo:

(1) Feminino

(2) Masculino

1. Formação acadêmica:

a) Graduação/Instituição/Ano: _____

b) Especialização/Instituição/Ano: _____

c) Pós-graduação/ Instituição/Ano: _____

1. Vínculo com a Secretaria Municipal de Educação:

a) Cargo/função que desempenha: _____

a) Anos de vinculação na SMED: _____

b) Outros pontos relevantes do perfil do entrevistado: _____

BLOCO 2 – Roteiro para entrevista.

1. Desenvolvimento:

- Apresentação da pesquisadora, agradecimento pela participação, lembrar que o encontro será gravado e que no momento das transcrições, o nome será mantido em sigilo.
- Apresentar o título da pesquisa, os objetivos e destacar o objetivo específico da reunião: Identificar quais demandas levaram à criação da função de Coordenador Pedagógico Geral nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte;
- Apresentar as questões abaixo elencadas, dando o tempo necessário para que o entrevistado responda a cada uma:
 - a) Em primeiro lugar, gostaria de saber: na concepção da equipe da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, quando se fala em Coordenador Pedagógico Geral, o mais adequado seria dizer que é um cargo ou função? Pode explicar por favor?
 - b) No momento da criação do cargo/função de coordenador pedagógico geral, por meio da lei 11.132, outras foram criadas dentro das escolas da RME-BH. Conte-nos um pouco a respeito do contexto vivenciado no cenário educacional em nossa cidade na ocasião.
 - c) Quais foram as demandas que levaram a criação deste novo lugar nas escolas de Belo Horizonte, especificamente falando do coordenador pedagógico geral.
 - d) Quais atores/grupos estiveram atuantes nas discussões para o atendimento das demandas citadas até a versão publicada da lei 11.132 e depois o decreto 17.005?
 - e) Após quatro anos de atuação do CPG, qual a avaliação que a SMED faz a respeito de sua atuação?

**APÊNDICE F – Carta de apresentação da Pesquisadora para a Secretaria
Municipal de Educação de Belo Horizonte**



Carta de apresentação da pesquisadora

Eu, Wanessa Santos da Penha, professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, lotada na Escola Municipal Jardim Felicidade, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), solicito do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e da Diretoria do Ensino Fundamental autorização para o desenvolvimento de meu projeto de pesquisa intitulado: “Coordenação Pedagógica Geral: da normatização à reconfiguração do trabalho escolar”.

O referido estudo, orientado pela Prof.^a Dr.^a Nair Aparecida Rodrigues Pires, desenvolve-se como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência da FaE/UFMG e tematiza a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental.

O objetivo central da pesquisa é compreender como as equipes de gestão das escolas municipais de Belo Horizonte estão construindo o espaço de atuação da Coordenação Pedagógica Geral e como essa função se relaciona (ou não) com as atribuições específicas da coordenação pedagógica de turno. Como objetivos específicos, o estudo pretende: a) Identificar quais demandas levaram à criação da função de Coordenador Pedagógico Geral nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; b) Analisar a função do Coordenador Pedagógico Geral pela perspectiva da legislação; c) Verificar as concepções dos Coordenadores Pedagógicos Gerais a respeito da função

que desempenham no cotidiano.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado no âmbito da construção da pesquisa, existe uma lacuna no campo dos Estudos dos fazeres docentes e no campo da Coordenação Pedagógica que tematiza a função de Coordenador Pedagógico Geral criada em 2018 pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Isso indica a necessidade de se estudar o papel do coordenador pedagógico geral a partir das demandas que levaram a criação da função, dos textos legais que a regulamenta e do olhar dos profissionais que a desempenham nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH).

Em termos metodológicos, o desenho da pesquisa aponta para a análise dos documentos oficiais que regulam a função. Sugere também a necessidade de se entrevistar um representante da SMED, realizar aplicação de questionários e grupos focais com os profissionais que desempenham esta função em nove escolas, preferencialmente uma de cada regional, como instrumentos de captação de dados que auxiliem o alcance dos objetivos aqui elencados.

Além de fundamentadas em uma perspectiva ética e cuidadosa com os colaboradores, este estudo se pautará também nos princípios éticos e nas normativas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, sendo que os dados produzidos e coletados pelo trabalho serão devidamente autorizados pelos sujeitos, através de termo de assentimento e consentimento livre e esclarecido.

Esclarecemos ainda que como forma de facilitar os encontros do grupo focal, o envio dos questionários e a entrevista, daremos prioridade ao uso de plataformas que possibilitem as discussões síncronas. Contudo, caso haja a necessidade de momentos presenciais em campo, a pesquisadora adotará todos os protocolos sanitários estabelecidos pelas autoridades durante o contato com as(os) participantes da pesquisa enquanto perdurar a pandemia da COVID-19.

Diante do exposto, solicito autorização para fazer o estudo acima descrito com profissionais de nove escolas pertencentes à RME-BH e com um representante da Secretaria Municipal de Educação.

Há de minha parte, o compromisso de, concluída a pesquisa, devolver os resultados da investigação aos sujeitos nela envolvidos e de fazê-la circular nos meios acadêmicos. Certos da colaboração e anuência desta Secretaria, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradecemos.

Prof^a. Dr^a. Nair Aparecida Rodrigues Pires
(Orientadora)

Wanessa Santos da Penha
(Mestranda)

ANEXOS**ANEXO A – Declaração de aprovação da pesquisa pelo colegiado FaE****DECLARAÇÃO**

Belo Horizonte, 09 de maio de 2022.

Declaramos, para os devidos fins, que o Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, em reunião realizada em 09/05/2022, aprovou por unanimidade o parecer do Projeto de pesquisa intitulado “Coordenação Pedagógica Geral: da Normatização à Reconfiguração do trabalho escolar”, elaborado pela discente Wanessa Santos da Penha, orientado pela Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires. O referido projeto de pesquisa foi avaliado e recomendado pela professora parecerista Prof. Dra. Carmem Lucia Eiterer.

Belo Horizonte, 09 de maio de 2022.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Teresinha Fumi Kawasaki', is written over a horizontal line.

Profa. Dra. Teresinha Fumi Kawasaki
Coordenadora do Mestrado Profissional – Educação e
Docência - Faculdade de Educação da UFMG

Belo Horizonte, abril de 2022.

ANEXO B - Carta de anuência emitida pela SMEDPREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTESECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

BELO HORIZONTE, 25 DE ABRIL DE 2022.

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

A mestranda Wanessa Santos da Penha, orientada pela professora Nair Aparecida Rodrigues Pires, apresentou à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) a proposta de Pesquisa intitulada **Coordenação Pedagógica Geral: da normatização à reconfiguração do trabalho escolar** a ser realizada com coordenadores(as) pedagógicos gerais em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e pela equipe de Articulação da Coordenação Pedagógica Geral, a SMED declara estar ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

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

Atenciosamente,

Caroline Mendes de Oliveira
Vice-Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

ANEXO C – Carta de Apresentação enviada às escolas

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

BELO HORIZONTE, 25 DE ABRIL DE 2022

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)

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

A mestranda Wanessa Santos da Penha, orientada pela professora Nair Aparecida Rodrigues Pires, apresentou à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) a proposta de Pesquisa intitulada **Coordenação Pedagógica Geral: da normatização à reconfiguração do trabalho escolar** a ser realizada com coordenadores(as) pedagógicos gerais em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte.

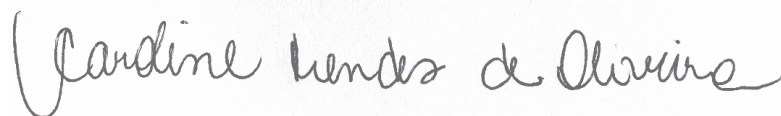
Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e pela equipe de Articulação da Coordenação Pedagógica Geral, a SMED declara estar ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

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

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

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink that reads "Caroline Mendes de Oliveira". The signature is written in a cursive style with a large initial 'C'.

Caroline Mendes de Oliveira
Vice-Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação