

**O professor coordenador pedagógico como articulador
da gestão democrática na escola:
a relação com a direção escolar¹**

**The pedagogical coordinating teacher as articular
of the democratic management in the school:
the relation with the school management**

**El docente coordinador pedagógico como articulador
de la gestión democrática en la escuela:
la relación con la gestión escolar**

Maria Aparecida Rodrigues da Rocha

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG - Brasil

Vera Lúcia Nogueira

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte/MG - Brasil

Resumo

Este artigo analisa a atuação do professor coordenador pedagógico (PCP) e sua relação com a direção escolar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Utilizou-se a abordagem qualitativa e, como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Os resultados apontam avanços no tocante à gestão democrática nas instituições escolares, tais como: criação de uma equipe de coordenação pedagógica composta por diretor, vice-diretor e PCP e consolidação da eleição para a escolha da direção escolar. No entanto, nota-se que ainda há um grande distanciamento entre as concepções democráticas estabelecidas legalmente e a sua efetivação. A maioria dos PCP entrevistados apontam que não há uma gestão coletiva dos processos pedagógicos. Observa-se que, no cotidiano escolar, a atuação da direção está mais relacionada às atividades administrativas e burocráticas em detrimento de aspectos pedagógicos.

Palavras-chave: Gestão democrática, Gestão escolar, Professor Coordenador Pedagógico, Direção escolar

Abstract

This article analyzes the performance of the pedagogical coordinating teacher and its relationship with the school management in the Municipal Education System of Belo Horizonte, MG. We have used qualitative approach and semi-structured interview as technique of data collection. The results point to advances concerning democratic management in school institutions, such as: creation of a

¹ Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida, em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, defendida em fevereiro de 2019.

pedagogical coordination team composed by principal, deputy director, and PCP and the consolidation of election for school management. However, we observe that there is still a great distance between the legally established democratic conceptions and their implementation. The majority of the interviewed PCP signs that there is no collective management of pedagogical processes. We noted that, in school life, the performance of the school board has more to do with bureaucratic administrative activities to the detriment of pedagogical aspects.

Keywords: Democratic management, School management, Pedagogical Coordinating Teacher, School Principal

Resumen

Este artículo analiza el desempeño del docente coordinador pedagógico y su relación con la administración escolar en la Red de Educación Municipal de Belo Horizonte. Se utilizó el enfoque cualitativo y la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. Los resultados apuntan a avances con respecto a la gestión democrática en las instituciones escolares, tales como: creación de un equipo de coordinación pedagógica compuesto por director, subdirector y PCP y consolidación de la elección para la elección de la dirección de la escuela. Sin embargo, se observa que todavía hay una gran distancia entre las concepciones democráticas legalmente establecidas y su implementación. La mayoría de los encuestados señalan que no existe una gestión colectiva de los procesos pedagógicos. Se observa que, en la escuela todos los días, el desempeño de la junta está más relacionado con las actividades administrativas burocráticas en detrimento de los aspectos pedagógicos.

Palabras clave: Gestión democrática, Gestión escolar, Profesor Coordinador Pedagógico, Junta escolar

1. Considerações iniciais

As mudanças ocorridas com as reformas educacionais da década de 1990, amparadas pelo princípio constitucional da gestão democrática, repercutiram nas formas de gestão e organização do trabalho escolar, provocando uma reestruturação do trabalho docente que passou a extrapolar o âmbito da sala de aula. Em um contexto de mercantilização da educação, no qual as instituições educacionais e seus respectivos profissionais passam a ser controlados por mecanismos de avaliação, foi instituído o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (BARROSO, 2005; OLIVEIRA, 2006; LIBÂNEO, 2007).

No Brasil, esse princípio foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, reproduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), nº 9394/96. Sua implementação exigiu das instituições escolares da rede pública de ensino a necessidade de pensar instrumentos que proporcionassem uma maior participação da comunidade, bem como a

construção de uma estrutura que enfatizasse o trabalho coletivo. De acordo a Ldben, os sistemas de ensino deveriam definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e se baseando em princípios, tais como, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Oliveira (2006) e Barroso (2005), a Constituição Federal de 1988 consolidou esse princípio e também a iniciativa de reformas do Estado. Sustentada em princípios neoliberais, buscava a redução da intervenção do Estado na provisão e administração dos serviços educativos. No entanto, apesar de permeada por essa lógica, muitas dessas mudanças atendiam aos anseios de movimentos sociais que, tradicionalmente, lutavam por participação na vida política e faziam duras críticas à estrutura rígida, burocrática e centralizadora da organização e gestão educacional. Conforme relatado por Oliveira (2015),

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

Nesse sentido, observa-se que as reformas educacionais implementadas nesse período foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares, sem, contudo, aumentar os custos da expansão do atendimento e sem abrir mão do controle central das políticas. Sendo assim, a gestão escolar passou a ser pautada pela autonomia das escolas, participação da comunidade, definição de conteúdos curriculares básicos, definição de padrões de aprendizagem em nível nacional, maior preocupação com a formação de professores e com a criação de um sistema nacional de avaliação de desempenho das escolas e dos sistemas educacionais. Do lado das iniciativas governamentais, “a descentralização e a autonomia acabaram se constituindo numa medida que buscava a redução dos gastos públicos e desobrigação do Estado, em detrimento de uma medida propriamente democrática” (LIBÂNEO, 2007, p.13).

Para esse autor, a desobrigação do Estado em relação às suas atribuições, principalmente, no tocante aos gastos públicos, vem acompanhada de maior acesso das classes populares ao ensino público, aumentando a possibilidade de uma piora nas condições de funcionamento da escola, não em função desse acesso, mas em função da ausência de investimento na educação. Nesse cenário, em que há concessão de maior autonomia pedagógica e financeira às instituições escolares, é fundamental refletir sobre os impactos de tais decisões para o exercício da função docente no âmbito escolar.

De acordo Esteban (2008), nesse contexto, em que os sujeitos escolares devem se responsabilizar pela efetivação de uma gestão escolar dentro de uma perspectiva democrática, o fomento aos testes avaliativos estandardizados tem atuado no sentido de comprometer a escola com o desempenho, a competitividade e a eficiência, dificultando a superação de uma relação de ensino e aprendizagem, baseada na transmissão, recepção e armazenamento de informação, o que impacta o desempenho da função docente.

Nesse sentido, Libâneo (2007) e Oliveira (2006) apontam que o processo de reestruturação das políticas educacionais resultou em novas demandas ao profissional docente, incumbindo-os de novas atribuições, conforme ressalta o artigo 13 da LDB:

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

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

Nota-se que as atribuições postas aos docentes extrapolam o ambiente da sala de aula, levando-os a assumir funções antes destinadas à gestão da escola. Em um contexto de implementação de sistemas de avaliação, com mensuração sistemática dos resultados dos alunos, os docentes passaram a ter mais responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso dos discentes. Portanto, evidencia-se que cresceu a autonomia dos sujeitos, mas também os

mecanismos de controle sobre eles. Essas mudanças têm resultado na intensificação do trabalho docente, na ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, têm gerado maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2006).

A pesquisa que originou este artigo teve como objetivo geral investigar a atuação do professor como coordenador pedagógico (PCP), na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH. Buscou-se compreender a atuação desse profissional, no contexto da gestão democrática, discorrendo sobre sua relação com os sujeitos escolares, uma vez que uma das principais atribuições do PCP é a articulação da gestão democrática no cotidiano escolar.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa e, como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Foram escolhidas seis escolas da RME-BH, usando como critério de seleção o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nos anos finais do ensino fundamental, referente a 2015. Foram selecionadas, inicialmente, três escolas com maiores Ideb e as três escolas com menores Ideb. Como sujeitos da pesquisa, foram escolhidos seis PCP, que atuavam nessas instituições, denominados na pesquisa de PCP 01, PCP 02, PCP 03, PCP 04, PCP 05 e PCP 06.

Para a exposição dos resultados da pesquisa neste trabalho, inicialmente, é realizada a contextualização da criação da função de PCP na RME-BH, discorrendo sobre a organização do trabalho do PCP no cotidiano escolar e seu papel na articulação do trabalho coletivo na escola. Na sequência, apresenta-se também uma discussão sobre a função de direção escolar na RME-BH e, para finalizar, são tecidas considerações sobre a relação entre os PCP e a direção escolar.

2. A criação da função de Professor Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Belo Horizonte

Nas reformas educacionais iniciadas na década de 1990, os docentes apareciam como sujeitos indispensáveis à realização de mudanças nas instituições escolares. Eram os maiores responsáveis pelo desempenho dos discentes, exigindo, muitas vezes, o uso de conhecimentos que extrapolam aqueles adquiridos na formação. Para Oliveira (2006), essas mudanças apontam

para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares, quanto nos processos de avaliação, corroborando a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização do trabalho escolar, o que exige que o trabalhador docente tenha um novo perfil.

Nesse contexto, em dezembro de 1997, a função de coordenação pedagógica foi instituída na RME-BH², uma equipe formada pelo diretor, vice-diretor e um professor, que deveria exercer a função de PCP. A função de PCP surgiu, nesse contexto, atrelada à gestão democrática das escolas, sendo uma de suas principais atribuições a articulação coletiva do projeto político da instituição escolar. Ressalta-se que, diferentemente de vários outros estados e municípios, a RME-BH possibilitou ao professor, formado em qualquer licenciatura, o desempenho da função de coordenação pedagógica, tornando-se desnecessária a graduação em curso de pedagogia.

Segundo Fernandes (2004), a criação do cargo de PCP, realizada no bojo das reformas educacionais na década de 1990, surgiu como uma proposta que demonstrava uma preocupação com novas formas de gestão, que fossem mais democráticas e menos centralizadoras. Com essa alteração, os docentes começaram a assumir funções antes destinadas à gestão da escola. Criticava-se o caráter tecnicista da educação e a fragmentação do trabalho pedagógico produzida pela divisão técnica do trabalho no interior das escolas. Buscava-se, dessa forma, “a eliminação dos profissionais especialistas, pois a presença dos mesmos na escola fragmentava o processo de escolarização, expropriava o saber e a competência dos professores, separava o que pensa, decide e planeja daquele que executa” (LIBÂNEO, 2007, p. 12).

Caberia ao PCP a articulação coletiva do processo de construção do Projeto Político Pedagógico, a responsabilidade pela condução das reuniões pedagógicas, a realização de reuniões com os familiares, a atuação no Colegiado, no Conselho de Classe, de modo a criar oportunidades para participação e discussão coletiva dos problemas concretos vivenciados na

² Por intermédio da Portaria SMED/SMAD Nº 008/97, expedida pela Secretaria Municipal de Educação, que “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”.

Documento disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1017111>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

escola. Caberia, então, a todos os envolvidos o exercício de um esforço coletivo e dialógico para a superação do autoritarismo, da falta de recursos financeiros e pedagógicos, assim como proporcionar aos educandos meios que garantissem a apropriação de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, em prol de um ensino universal e de qualidade.

Neste artigo, compreende-se a coordenação pedagógica como parte indissociável do conjunto de práticas que compõem a gestão escolar, podendo ser definida como a coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 2016). Portanto, para o exercício da gestão democrática escolar, é imprescindível a participação de todos os setores, destacando-se educadores, alunos, funcionários e pais, num esforço coletivo, de modo a criar possibilidades para que o discente tenha uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o PCP é um ator fundamental, que deve contribuir para a instituição escolar, de modo a torná-la um local de apropriação do conhecimento produzido historicamente.

Decorridas mais de duas décadas desde a implementação do princípio da gestão democrática, estabelecido pela Constituição Federal de 1998, faz-se necessário refletirmos sobre os reflexos da inserção desse princípio na prática das instituições escolares.

2.1 A organização do trabalho do Professor Coordenador Pedagógico

De acordo Luck (1981, p. 5), a divisão do trabalho “corresponde ao agrupamento de funções, seguindo determinados critérios, de forma a permitir que a carga total de trabalho seja desempenhada satisfatoriamente por todas as pessoas disponíveis ao seu desempenho”. Para o autor, sob influência da tecnologia industrial, a educação adotou a divisão do trabalho, tendo como base a especialização das funções, na qual cada pessoa ou sujeito se responsabiliza por um aspecto do processo de ensino e aprendizagem, dividindo as tarefas de acordo as diferentes formações e treinamentos profissionais. Na visão de Oliveira (2010) a organização do trabalho escolar

deve ser compreendida como um conceito econômico que se refere à divisão do trabalho na escola. Pode ser definida a forma que o trabalho do professor e demais trabalhadores da escola é organizada buscando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Assim, a organização do trabalho escolar refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências, as relações

como de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Observa-se que a organização do trabalho escolar depende da forma como a educação escolar está estruturada. A escola pode se organizar em ciclos, em séries, ser de período parcial ou integral, interferindo na divisão do trabalho. Para Fernandes (2004) e Araújo (2007), ao se criar a coordenação pedagógica, um dos principais objetivos foi evitar a fragmentação na organização do trabalho escolar.

De acordo Levasseur (2010), a escola democrática se abriu a alunos com as mais variadas dificuldades, demandando a necessidade de mantê-los na instituição pelo maior tempo possível. Nesse sentido, uma das ações da escola foi a divisão do trabalho, com a abertura a novos agentes atuando em torno dos docentes, trazendo novas implicações aos sujeitos escolares.

Objetivando entender como era a organização do trabalho, foi solicitado aos PCP, que discorressem sobre a sua divisão entre os coordenadores, bem como sobre as atribuições de cada PCP. O que se observou foi que cada escola tem se organizado de uma forma diferente, e que, além disso, a função de PCP apresenta subdivisões que recebem diferentes denominações, tais como: o PCP disciplinar³, O PCP de turno⁴ e o PCP voltado para o pedagógico⁵. Apenas uma, entre as escolas investigadas, não apresenta essa subdivisão, no entanto, é a escola que apresentou maior número de PCP por turno.

Na Escola 01, a função do PCP é dividida em: PCP disciplinar, PCP pedagógico e PCP de turno. Há também um professor que atua como coordenador geral, cuja atribuição é unificar os projetos da escola. Apesar de vários questionamentos, a PCP 01 não esclareceu como funciona a divisão das

³ O PCP disciplinar tem a função de resolver as questões de indisciplina envolvendo os discentes, vigiar corredores, pátios, bater sinal, olhar recreio, vigiar cantina, olhar saída e entrada de alunos. Uma das PCP compara o PCP disciplinar com a antiga função de disciplinário.

⁴ Os PCP de turno atuam juntamente aos alunos. Assim como o PCP disciplinar, também tem como atribuição lidar com a indisciplina escolar, a verificação da frequência dos professores e responsabilização pela realização do quadro de horário de aulas dos professores.

⁵ A atuação do PCP pedagógico está mais voltada para o trabalho junto aos docentes, acompanhando os planejamentos, os projetos dos professores, a organização em geral. Cabe ao PCP pedagógico realizar as reuniões, organizar a participação dos professores em formações externas, organizar cronogramas de provas, entre outras atribuições. Os PCP pedagógicos, principalmente os que atuam nas escolas de baixo Ideb, afirmam que a função de PCP pedagógico é um verdadeiro “faz tudo”. Não é possível separar efetivamente o PCP que lida com a indisciplina do PCP que atua mais próximo ao professor.

atribuições de cada PCP na Escola 01. No entanto, foi possível observar que o desempenho das atividades se misturavam, uma vez que, durante a entrevista, a PCP 01, identificada como a que atua com o pedagógico, foi abordada duas vezes para intervir em situações de indisciplina de alunos em sala de aula. Aparentemente, naquele dia, a PCP disciplinar estava desenvolvendo outras atividades.

Na Escola 02, a divisão de trabalho dos PCP se diferencia de todas as outras instituições. Durante a entrevista com a PCP 02, entendi por que motivo, ao expressar inicialmente o desejo de realizar a entrevista com o PCP que fosse responsável pelo pedagógico da escola, fui direcionada para a coordenadora geral. Na divisão do trabalho da Escola 02, há duas PCP de turno, que desempenham suas atribuições junto aos alunos, e a coordenadora geral, função criada recentemente, cujas responsabilidades são as do PCP pedagógico nas outras instituições.

Na Escola 03, a divisão entre PCP pedagógicos e PCP disciplinares é nítida e enfatizada pelos primeiros com muita naturalidade, diferenciando-se, nesse aspecto, da Escola 01. Inclusive, a função do PCP disciplinar é comparada à “função de disciplinário que tinha antigamente”. Apesar da divisão entre PCP pedagógico e PCP disciplinar, segundo as PCP, as funções ainda se misturam, pois o cuidado com a disciplina “exige muito”. Assim como a PCP 01, a PCP que atua juntamente à PCP 03, relata que quem exerce essa função é um verdadeiro “faz tudo”: lida com pais, com alunos, com direção, com professores e até “vigia a cantina”. Apesar da divisão, em vários momentos, as PCP 03 e sua colega de trabalho tiveram de intervir em questões disciplinares. Percebe-se que, apesar da divisão, as funções da coordenação se misturam, não sendo possível a separação entre um que só atende o pedagógico (associado a questões de aprendizagem e acompanhamento do trabalho docente) e outro que atende somente ao que envolve questões disciplinares.

A Escola 04 se organiza diferentemente das demais, pois não adota a divisão dos PCP em pedagógico e de turno, havendo somente o primeiro. No entanto, ao se comparar com as outras instituições, percebe-se que cada PCP é responsável por um número menor de turmas, sendo a escola que apresenta o maior número de PCP por turno. De acordo com a PCP 04, no período da manhã, são cinco coordenadores. Apesar de a divisão na Escola 04 não contar com um

PCP para a coordenação de turno ou disciplinar, segundo a PCP 04, a indisciplina foi o que motivou a separação dos PCP nesse modelo. Além da questão disciplinar, ela relata que essa divisão foi pensada buscando uma melhoria do Ideb da escola:

Nós dividimos aqui para lidar com o pedagógico porque, em função dos Ideb que foram baixos, para a gente ter uma, uma... um trabalho localizado com aqueles anos. E também para lidar com a disciplina, que nós estávamos em uma organização que não tinha um trabalho firme com a disciplina. Então, a primeira coisa que a gestão pediu para 2018: Vamos melhorar a disciplina no 1º turno (PCP 04).

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

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

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

essa diferenciação ainda tem. Quem faz esse papel a gente chama de coordenador de turno, né? Quem faz esse papel é [cita o nome da PCP de turno]. Ela faz toda essa organização do turno. Ela organiza horários quando o professor falta, os eventos que têm na escola e precisa ter alguma atenção especial para os alunos, data de prova, olimpíadas e avaliações externas, é ela quem cuida dos horários e ela cuida dos assuntos disciplinares, eu fico só com a parte pedagógica. Faz saída, entrada de alunos. (...) Olha, eu faço conferência de diários, de frequência (...), proponho projetos, proponho intervenções pedagógicas para alunos em defasagem, construção de relatórios, sistematização de dados. Faço também... dou apoio aos professores, os projetos, os relatórios de defasagem dos alunos de inclusão. Fico com essa parte mais burocrática. (PCP 06)

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

as únicas escolas que apresentam a mesma forma de organização com a presença dos PCP de turno e pedagógico, assim como a Escola 01, que difere da Escola 05 e 06, por ter em seu quadro o PCP disciplinar.

A gestão coletiva, conforme propõe Portaria SMED/SMAD N° 008/97, não é citada pelos PCP. Contrariamente, a PCP 01, PCP 02, PCP 03, PCP 04 apontam como um motivador para o desempenho da função de PCP, o fato de a direção deixá-las desenvolver suas atribuições sem muitas intervenções no seu trabalho, inclusive, em razão de ele estar voltado para as questões administrativas e burocráticas da escola. Somente a PCP 05 afirma que a direção é bastante envolvida com as questões pedagógicas, dando um apoio importante no desenvolvimento de sua função. De acordo a PCP 05, a direção cobra resultados, mas oferece apoio. Afirma que ela conhece o diagnóstico de cada aluno na escola e se envolve com questões pedagógicas, extrapolando o âmbito das administrativas. Os outros PCP não discorrem sobre o desenvolvimento de um trabalho pedagógico juntamente à direção escolar, também não apresentam demandas em relação à necessidade de que a direção se envolva mais com as questões relacionadas ao pedagógico.

As subdivisões criadas dentro da função de PCP evidenciam uma nova forma de fragmentar o trabalho pedagógico. Dessa forma, as principais mudanças estão na denominação dessa função e na forma como ela é acessada. Em alguns aspectos, se aproxima da organização realizada quando havia a presença dos especialistas nas escolas, na qual os supervisores escolares desenvolviam um trabalho mais próximo aos professores e os orientadores realizavam seu trabalho mais próximo aos alunos. Aparentemente, a criação do cargo de coordenação geral, ainda em processo de regulamentação, objetiva, mais uma vez, superar a fragmentação do trabalho, unindo inclusive os turnos da escola, motivo pelo qual o cargo terá a carga horária diária de oito horas, aproximando-se das expectativas iniciais do momento da criação da função de PCP na RME-BH.

De acordo Fernandes (2008), a substituição de uma equipe pedagógica, anteriormente composta pelos orientadores educacionais e supervisores pedagógicos, pela figura de um único coordenador pedagógico foi um problema. De certa forma, esse coordenador também deveria ser “super”, não no sentido de ter uma visão melhor do que a de outros profissionais, mas no de ser obrigado

a desenvolver, sozinho, o que antes era destinado a outros profissionais. A divisão do trabalho dos PCP, conforme evidenciado na pesquisa, pode ser justificada pela necessidade de se adequar à demanda de mais profissionais para atuarem na escola. Dessa forma, mediante arranjos internos, a escola se organiza de modo a garantir um número de PCP que, minimamente, atenda às suas demandas cotidianas. Ressalta-se que atividades pensadas para os PCP seriam realizadas também por outros profissionais que compõem a equipe pedagógica, como o diretor e o vice-diretor, situação não relatada pela maioria dos PCP.

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

3. O Professor Coordenador Pedagógico como articulador do trabalho coletivo na escola

Lima (2017) ressalta quão difícil tem sido a implementação de uma vivência de gestão democrática nas escolas públicas. O autor pondera a importância da regulamentação legal do princípio da gestão democrática estabelecido pela Constituição de Federal de 1988, como resultado de uma democratização que afastou regimes autoritários. No entanto, destaca que, apesar da consagração, os referenciais democráticos têm sido insuficientes para se garantir a concretização da gestão democrática em cada escola, em função da existência de algumas dificuldades.

A primeira delas, apontada pelo autor, seria a dificuldade de democratizar a gestão em um país de organização tradicionalmente resistente à democracia como o Brasil, que convive com resquícios de ditaduras que marcaram profundamente a identidade do país. Outro ponto levantado por ele, é que, apesar da grande relevância da democratização dos regimes políticos e da aprovação de importante legislação, cuja base é a participação dos cidadãos enquanto condição necessária, isso, por si só, não é suficiente para garantir uma

efetiva gestão democrática. Outro fator dificultador seriam as circunstâncias históricas e políticas, pois o rompimento com práticas autoritárias demanda tempo. É um processo, principalmente em um contexto marcado por políticas educacionais inspiradas em princípios neoliberais baseados em práticas de gestão gerencialista e tecnocrática, claramente adversas ao princípio da gestão democrática. Lima (2017) defende que uma cultura democrática não se obtém rapidamente e nunca através de práticas oligárquicas, patrimonialistas ou tecnocráticas. Dessa forma, (re)construir culturalmente a instituição escolar, de modo a se criar uma identidade democrática, demanda tempo e a desconstrução de ideias preconcebidas.

Araújo (2007) relata que o PCP surge justamente para contrapor a dicotomia existente entre o pensar e o fazer, até então presente na escola, recorrendo a estratégias diferenciadas daquelas utilizadas pelos especialistas, de modo a favorecer uma gestão que se pretendia coletiva e democrática, seja atuando com a formação docente, ou na articulação do trabalho com a comunidade escolar. De acordo com Paro (2016), a superação dos condicionantes do autoritarismo na escola depende de um esforço coletivo de todos os envolvidos nesse processo – direção, professores, demais funcionários, alunos e pais – devendo-se também superar, concomitantemente, os condicionantes de autoritarismos presentes na instituição escolar; o PCP é um ator fundamental nesse processo.

A LDB nº 9394/96, em seu artigo 14, institui a gestão democrática do ensino público, apontando, como princípios, a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, a escolha dos dirigentes escolares pela comunidade escolar e local, a forma colegiada e descentralizada de administração, a garantia de liberdade aos estudantes e aos professores para a organização de associações e grupos representativos (MELO, 2010). Toda a prática da gestão escolar deve ser um esforço coletivo, de modo que a escola possibilite aos estudantes um ambiente no qual seja possível a apropriação dos saberes historicamente produzidos (PARO, 2016).

Sendo assim, a participação de educadores, alunos, funcionários e pais na construção de uma gestão que seja de fato democrática, é inerente à gestão democrática. A participação na gestão democrática não é meramente formal, em

que os sujeitos apenas respaldam decisões já tomadas. Trata-se de uma necessidade, desde a elaboração dos projetos até a tomada de decisões, execução, avaliação e redirecionamento, quando necessário. (MELO, 2010).

Segundo Fernandes (2004), o coordenador pedagógico tem forte relação com a gestão democrática das escolas. Surgiu representando a possibilidade de superação da oposição e hierarquia entre os especialistas e docentes, sendo atribuição dos coordenadores pedagógicos desenvolver ações de articulação do trabalho coletivo, em torno de um verdadeiro projeto pedagógico, fortalecendo as relações democráticas dentro da escola. Busca-se a aproximação com os docentes, que inclusive, passaram a ter a possibilidade de escolher seus coordenadores por meio de eleições. Caberia ao PCP, cotidianamente, criar oportunidades para a participação e discussão dos problemas concretos vividos pela escola, procurando, coletivamente, saídas para enfrentar os obstáculos presentes no processo ensino/aprendizagem, mobilizando a escola e seus sujeitos na busca de uma participação efetiva de todos os envolvidos: professores, diretores, funcionários, pais e alunos. Sendo a coordenação pedagógica, conforme aponta a Portaria 182/2016, composta pelo diretor da escola, pelo vice-diretor e pelo PCP, é relevante compreendermos as relações estabelecidas entre esses sujeitos.

4. A direção escolar na RME-BH

De acordo Souza Antônio (2010), tradicionalmente, a direção tem sido vista sob dois enfoques diferentes. O primeiro deles seria pensá-la como um cargo administrativo; no segundo aspecto, como uma função administrativa, referindo-se ao conjunto de responsabilidades e ações específicas de quem está no cargo de direção. Sendo assim, o diretor não apenas representa formalmente a instituição perante a sociedade, mas é um sujeito com grandes responsabilidades em relação à execução do projeto pedagógico, à implementação dos objetivos e metas necessárias ao desenvolvimento escolar.

O acesso ao cargo/função de direção escolar se diferencia entre as redes pública e privada. Nas instituições privadas, a ocupação do cargo de direção é feita geralmente por um profissional de confiança particular do proprietário ou do mantenedor da instituição, a quem deve prestar contas ou explicações pelas ações desenvolvidas no cargo. Sendo assim, não necessariamente, é observado

o grau e nem a área de formação do profissional, mas sua competência técnica-administrativa, de acordo o interesse do contratante (ANTÔNIO, 2010).

No entanto, esses critérios não são exclusivos da iniciativa privada, sendo igualmente encontrado nas redes públicas, apesar da instituição legal do princípio da gestão democrática, como analisa Souza Antônio (2010). Nesse caso, é comum encontrarmos, em estados e municípios brasileiros, a indicação de profissionais para ocupação do cargo de direção escolar por critérios iguais aos da iniciativa privada, muitas vezes, permeados por influência política de grupos ou partidos políticos que se encontram no poder.

Diferentemente dessas formas de acesso ao cargo de direção escolar, existem estados e municípios que, objetivando a adequação do seu funcionamento aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, estabeleceram o concurso público e as eleições diretas como critérios de escolha e de preenchimento do cargo de direção escolar.

No caso dos entes federados que optaram pelo concurso público, que, segundo Souza Antônio (2010), não são muitos, os critérios de seleção são geralmente definidos ou aprovados por instâncias normativas das respectivas esferas administrativas (Conselhos Estaduais/Municipais de Educação, Secretarias Estaduais/Municipais de Educação). Esses processos seletivos são devidamente publicados em editais aos quais podem concorrer os profissionais que atenderem às exigências legais e de formação.

No caso da eleição direta, a comunidade escolar, representada por professores, funcionários, alunos e pais, é quem escolhe, entre os professores, aquele(a) que assumirá a direção escolar por um determinado período. As normas que definem o funcionamento do processo eleitoral são específicas de cada rede de ensino, assim como os critérios de elegibilidade e de permanência no cargo, a duração do mandato, as gratificações e relações da experiência administrativa com a respectiva carreira profissional.

Assim como Souza Antônio (2010), Souza Ângelo (2010) afirma que há diferentes concepções acerca da compreensão do ofício de direção escolar. Aponta a concepção da direção escolar como um cargo e a concepção da direção escolar como uma profissão. A primeira forma, bastante presente em algumas localidades paulistas, selecionam a direção mediante realização de

concurso público, optando por candidatos com um perfil técnico. Essa visão supõe que a direção escolar é um trabalho eminentemente técnico, cuja forma legal adequada de suprimento é o concurso público.

A segunda concepção que tem a direção escolar como uma profissão, tem origem nos EUA. Pontua-se que a direção escolar é um fazer ocupado pela política escolar, cujas atribuições de quem a ocupa não são identificáveis mediante provas e títulos, como se faz em um concurso público; as eleições são a forma mais adequada de indicação da pessoa que responderá pela direção escolar. (ÂNGELO, 2010). Sendo assim, o autor reconhece que, cada vez mais, tem crescido a visão de que a direção escolar é uma função. Nesse sentido, o processo de democratização social e institucional em curso no país, tem consolidado as eleições diretas como uma tendência político-administrativa que se afirmará nas instituições escolares públicas brasileiras.

Para Souza Ângelo (2010), essa função deve ser desempenhada por trabalhador da educação, detentor do cargo docente e que, temporariamente, ocupa a função de direção escolar, com o objetivo de coordenar o trabalho geral da escola, gerir os conflitos e as relações de poder, buscando o desenvolvimento qualificado da educação escolar. Observa-se, contudo, que o desempenho da função de direção escolar tem sido permeado por uma contradição entre a face administrativa e pedagógica, indicando a necessidade de que o diretor execute menos exigências burocráticas para cuidar melhor dos aspectos pedagógicos do ensino. Segundo Libâneo (2007), muitos gestores de ensino têm sido descuidados ao relacionar as formas de gestão escolar e as atividades de ensino e de aprendizagem, atribuição fundamental da direção escolar. As exigências burocráticas e o desamparo pelos órgãos do sistema não possibilitam ao diretor tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o diretor deve contar com o trabalho dos coordenadores pedagógicos que, constituindo uma equipe de gestão escolar descentralizada e participativa, possibilitaria maior alcance dos objetivos institucionais dentro do contexto da gestão democrática, de modo a favorecer uma melhor qualidade do ensino (ÂNGELO, 2010)

4.1 A relação do Professor Coordenador Pedagógico com a direção escolar na RME-BH

Quando foi instituída a função de PCP na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, apontava-se a necessidade de que o PCP, que fosse compor a equipe de coordenação pedagógica, deveria ser eleito democraticamente pelos sujeitos escolares. Enquanto em São Paulo o cargo de direção é instituído mediante a realização de concurso público, na prefeitura de Belo Horizonte, a direção é eleita democraticamente pela comunidade escolar, para um mandato de três anos, podendo ser reeleita por igual período.

Conforme Portaria SMED Nº 281/2017⁶, que regulou as eleições de diretores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no ano de 2018, o processo para a escolha dos ocupantes do cargo comissionado de direção escolar e a função pública de diretor deveria ser realizado por meio de eleição direta e secreta, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo o voto de cada eleitor cadastrado, considerado único e com o mesmo peso para efeito de votação e de apuração. Poderiam se candidatar os ocupantes de cargos de professor municipal e de pedagogo, desde que estivessem em efetivo exercício, possuísem formação superior e experiência mínima de três anos na RME. O registro da chapa eleitoral era condicionado à apresentação de um plano de ação a ser desenvolvido durante o mandato de três anos, abordando as dimensões de gestão pedagógica, gestão de pessoas e do clima escolar, gestão administrativa, orçamentária e financeira. Diferentemente da Portaria SMED/SMAD Nº 008/97, que estabelecia que o coordenador deveria ser eleito pelos sujeitos da escola, a Portaria 182/2016 aponta que o PCP deveria ser indicado pela direção. Indagados em relação à forma como acessaram a função de PCP, nenhum dos entrevistados apontam críticas em relação ao fato de a função de PCP ser acessada por meio da indicação da direção escolar, conforme estabelecida pela referida portaria. Contrariamente, de acordo a PCP 01 e 03, eles devem ser indicados pela direção. A PCP 01 afirma que vê a função de coordenação como um “cargo de confiança

Referimo-nos à Portaria SMED Nº 281/2017, que “Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas Municipais e de Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.” Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1186222>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

da direção”. Relata que, no final do ano de 2017, houve muitos problemas com a direção escolar, aparentemente em razão de divergências entre a visão dos PCP e a da direção, o que levou uma PCP a abandonar a função e retornar para a sala de aula. Para ela, a afinidade entre a direção e quem ocupa a função de coordenação é um importante pré-requisito para o desenvolvimento de um bom trabalho, seja atuando numa função ou noutra. A PCP 01 e a PCP 3 afirmam ter uma boa relação com a direção, sendo esse um dos fatores motivadores para se manterem como PCP. De acordo a PCP 3, um fator que considera relevante para a manutenção de sua boa relação com a direção escolar é não sofrer cobranças com o objetivo de melhorar o Ideb.

A PCP 02, única que não foi indicada diretamente pela direção, afirma que o processo eleitoral para direção escolar na Escola 02 foi bastante pacífico, havendo apenas uma chapa inscrita. Ao discorrer sobre a direção escolar, ela narra um episódio que aconteceu na escola em que trabalhava anteriormente, quando foi agredida, e a direção não deu a devida importância. No entanto, afirma ter uma relação bem tranquila com a direção atual, que busca sempre trabalhar dando autonomia aos PCP.

Já a PCP 04, ao ser questionada sobre a sua relação com a direção escolar, relata que a direção escolar a “deixa trabalhar”. Aponta ser imprescindível que a direção e coordenação pedagógica tenham a mesma postura, buscando realizar um “trabalho alinhado”. Questionada em relação à eleição para direção escolar, afirma que a escola “entrou em consenso” que deveria ser chapa única, evitando conflitos. Chama a atenção, o fato de que as ideias opostas, as divergências de opinião, inerentes a um processo democrático sejam, aparentemente, apontadas de forma negativa por esses sujeitos.

A PCP 05 informou que a eleição para direção na escola onde trabalha também foi realizada com chapa única e ocorreu de forma tranquila. Segundo seu relato, a diretora é bastante presente na escola, envolvendo-se de tal forma com a dimensão pedagógica, a ponto de conhecer cada aluno com dificuldade de aprendizagem e cobrar ações de todos os sujeitos envolvidos para sua superação. Comentou ainda que a escola está completando dez anos de existência, e que todos os diretores que passaram pela instituição, até o momento, se implicaram no desempenho da escola. Inclusive, ressaltou que a atual diretora vive pela escola e que seu nome “é trabalho”. Além disso, citou um

episódio em que o filho da diretora ligou para a escola, e, quando questionado em relação ao que precisava, afirmou que precisava “de mãe em casa”. Ao relatar esse fato, a PCP aponta o grande investimento pessoal que há por parte da direção na Escola 05.

A Escola 06, conforme relato do PCP 06, possui em seu histórico um processo de construção coletiva de suas propostas. Ele, diferentemente das outras PCP entrevistadas, discorre com muita clareza sobre o princípio da gestão democrática. Pondera que a própria coordenação pedagógica da escola vinha “de um contínuo de gestão democrática”, e que as anteriores também trabalhavam “nesse perfil”. Em suas palavras:

Sim, ano passado teve a eleição, foi chapa única. Não houve interesse de outras pessoas em assumir a direção, mas é uma gestão que tem como principal ponto, objetivo, a gestão democrática. Não que as anteriores não tenham sido, mas inclusive muitas semelhanças entre as formas de trabalho das direções. Isso tem sido ao longo da história do [se referindo a escola pesquisada]. Mas é uma gestão democrática que privilegia a discussão democrática, a tomada de decisões, principalmente, com relação ao calendário, reuniões, decisões mais criteriosas? (PCP 06)

A eleição direta para diretores se contrapondo a práticas como a indicação política partidária ou até pelo mesmo à prática do concurso público é um grande avanço nas escolas da RME-BH, destacando-se, inclusive, como uma prática bem consolidada dentro do contexto da gestão democrática. Diferentemente da eleição para diretores escolares, a escolha dos PCP, que, inicialmente, deveria ser realizada pelo coletivo da escola, não se consolidou, apesar de ir ao encontro dos anseios de muitos sujeitos escolares que criticavam a divisão do trabalho dentro das instituições escolares. Nela, os especialistas, formados nos cursos de pedagogia, ocupavam cargos de supervisão, orientação, inspeção, o que “fragmentava o processo de escolarização, expropriava o saber e a competência dos professores, separava o profissional que pensa, decide e planeja daquele que executa” (LIBÂNEO, 2007, p. 12). A função de supervisão, orientação e inspeção escolar foi revista, surgindo a figura do coordenador pedagógico.

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

profissionais formados em pedagogia. Percebe-se a consolidação do PCP na RME-BH, como uma função exercida por um docente licenciado. No entanto, a forma de escolha dos PCP é alterada com o passar dos anos. Diferentemente da Portaria SMED/SMAD Nº 008 de 1997, que apontava a necessidade de eleição para os PCP e a necessidade um plano de trabalho, em 2016, a Portaria 182 apontou que o PCP deveria indicado pela direção.

5. Considerações finais

Percebe-se que a ideia de construção de uma equipe de coordenação pedagógica eleita democraticamente foi se desmantelando com o passar do tempo. O acesso à função dos PCP mediante a realização de eleição foi desconstruído. Inclusive, os PCP entrevistados afirmam não ser possível fazer uma boa gestão, se o PCP não for indicado pela direção, como reconheceu a PCP 01, ao ressaltar que a função de coordenação é como um “cargo de confiança da direção”, e a PCP 03, ao relatar que as divergências entre a visão dos PCP e a visão da direção inviabilizam o desenvolvimento do trabalho. Essa opinião também é compartilhada pela PCP 04, que afirma que a direção e a coordenação devem estar “alinhas”.

Durante as visitas nas escolas para realização das entrevistas, foi possível constatar que a maioria dos diretores não estava presente nas instituições. Segundo as PCP, é muito comum a saída da direção para atender a demandas da SMED, principalmente para participar de reuniões externas. Quatro das seis PCP afirmam que as ações realizadas pela direção escolar não aparecem relacionadas diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e as questões pedagógicas em geral. Chama atenção o fato de a PCP 03 afirmar que gosta da direção, principalmente, pelo fato de ela não pressionar o seu trabalho com o objetivo de melhorar o Ideb, assim como a PCP 04, que relata que a boa relação com a direção é motivada pelo fato de deixarem os PCP trabalharem.

Nota-se que a contradição apontada por Souza Ângelo (2010) em relação à face administrativa e pedagógica da função da direção escolar é naturalizada pelos PCP 03 e 04 e, inclusive, é vista de forma positiva, uma vez que, assim, não há cobranças de sua parte. Ressalta-se que, diferentemente dos apontamentos de Souza Ângelo (2010), alguns PCP não demandam que o

diretor execute menos exigências burocráticas para cuidar dos aspectos pedagógicos do ensino. No entanto, diferentemente de quatro PCP, duas, 05 e 06, apontam que a direção escolar é bastante envolvida com as questões pedagógicas da escola. A PCP 05 chega a afirmar que a direção escolar conhece todos os alunos com dificuldade de aprendizagem, cobrando as ações dos sujeitos no sentido de melhorar o desempenho desses alunos. Porém, a PCP 05 aponta que o envolvimento da direção com as questões da escola é tão intenso, que tem a feito abrir mão de viver outras nuances de sua vida pessoal.

Assim como a PCP 05, a PCP 06 afirma que a direção da Escola 06 privilegia a discussão democrática e a tomada de decisões, no entanto, se refere mais a questões como a aprovação de calendário e realização de reuniões coletivas, em detrimento de uma vivência mais ampla de construção coletiva.

É inegável a importância da regulamentação do princípio da gestão democrática para as instituições escolares. No entanto, para a efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática, a permissão formal não é suficiente. A participação dos sujeitos no processo de sua construção não se dá de forma espontânea. Trata-se de um processo histórico de construção coletiva, sendo necessário, portanto, a provisão de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas de participação no interior da escola. A gestão democrática da escola pública é, sobretudo, um processo contínuo, e nunca concluído, de aprofundamento e de vivência da democracia no chão das escolas.

Ressalta-se que são inegáveis os avanços, ao se pensar na instituição escolar gerida por uma equipe pedagógica composta por diretor, vice-diretor e PCP, demonstrando preocupação com novas formas de gestão mais democráticas e menos centralizadoras. No entanto, nota-se que ainda há um grande distanciamento entre as concepções democráticas estabelecidas legalmente e a sua efetivação. Nota-se que, na prática, os PCP não apontam uma gestão coletiva. Contrariamente, quatro dos PCP entrevistados apontam, como motivo para o desempenho da função de PCP, o fato de a direção deixá-los desenvolver suas atribuições sem muita intromissão, inclusive por estarem mais voltados para as questões administrativas e burocráticas da escola.

A eleição direta de diretores, um importante aspecto da gestão democrática escolar, aparentemente está bem consolidada, pois todos os diretores e vice-diretores que estão na gestão das escolas pesquisadas

passaram por um processo eleitoral. A eleição, se contrapondo a práticas como a indicação político-partidária, ou até mesmo à prática do concurso público, pode ser considerada um grande avanço nas instituições da RME-BH, embora chame atenção o fato de que, em todas as escolas visitadas, apenas uma única chapa tenha concorrido às últimas eleições. Foi apontado pelos PCP entrevistados, que o conflito de ideias, algo inerente ao processo de gestão democrática, é prejudicial às escolas, uma vez que gera muitos desgastes. Seja no âmbito da escolha de diretores, seja no âmbito da escolha dos PCP, aparentemente, as ideias contrárias, a oposição, o debate, não são bem-vistos e nem bem-vindos.

Ao se referir à gestão democrática, pressupõe-se que a constituição de uma equipe de coordenação pedagógica implica todos os sujeitos em uma gestão escolar que privilegie o objetivo principal das instituições escolares, o ensino e a aprendizagem. No entanto, observou-se que ainda prevalece a ideia de uma direção escolar mais voltada para aspectos administrativos, em detrimento de aspectos pedagógicos do cotidiano escolar. Chama a atenção, nesse caso, o fato de essa situação ser naturalizada por dois dos PCP, inclusive, sendo vista de forma positiva, uma vez que, assim, não há cobranças por parte direção em relação aos aspectos do trabalho desenvolvido pelos PCP. Evidenciou-se que 04 dos PCP entrevistados não apresentam uma demanda de que o diretor execute menos exigências burocráticas para cuidar dos aspectos pedagógicos do ensino. Somente uma das PCP afirma que a direção é um apoio no desenvolvimento de sua função, uma direção que cobra, mas oferece apoio, conhecendo o diagnóstico de cada aluno na escola e se envolvendo, além das questões administrativas, com as pedagógicas.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, S.C.L.G. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *DOU*, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2019.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 set. 2019.

ESTEBAN, M. T. Exames nacionais e subalternização das classes populares. In: 31º REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED. Caxambu, 2008. *Anais*. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-4207-int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

FERNANDES, Maria José da Silva. *Problematizando o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

LEVASSEUR, L. Divisão técnica do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIBÂNEO, J. C. Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 13, p. 155-191, 2007. Disponível em: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec13/reec1306.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar-abr 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

LUCK, H. A. escola como sistema e divisão do trabalho. *Educar em Revista*, v.1, n.1, p.3-14, jan-dez 1981. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35839/22103>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MELO, L. F. Democracia participativa na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, v. 44, p. 209-228, dez 2006.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. À. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 4ªed. São Paulo: Ática, 2016.

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 182, de 30 de junho de 2016. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas

Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. In *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 30 de junho de 2016.

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 08, de 03 de dezembro de 1997. 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. In: *Diário oficial do Município*, Belo Horizonte, 03 de dezembro de 1997.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 281/2017, de 08 de novembro de 2017. Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas Municipais e de Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Diário oficial do Município*, Belo Horizonte, 8 de novembro de 2017.

SOUZA, A. L. L. Direção escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SOUZA, A. R. Diretor escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM