



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)**

**ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO  
COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

**FATIMA APARECIDA PEREIRA**

**SÃO PAULO**

**2014**

**FATIMA APARECIDA PEREIRA**

**ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada para fins de defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE).

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Silveira

**SÃO PAULO**

**2014**

Pereira, Fátima Aparecida.

Atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico na educação profissional técnica de ensino médio. São Paulo. / Fátima Aparecida Pereira. 2014.

83 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove De Julho - Uninove, São Paulo, 2014.

Orientador (A): Profa. Dra. Amélia Silveira.

1. Gestão escolar. 2. Coordenador pedagógico. 3. Competências gerenciais.

**ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

**FATIMA APARECIDA PEREIRA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

---

Presidente: Prof. Amélia Silveira, Doutora - Orientadora, UNINOVE

---

Membro: Prof. Leda Maria de Oliveira Rodrigues, Doutora, PUC/SP

---

Membro: Prof. Leonel Cezar Rodrigues, Doutor, UNINOVE

São Paulo, 19 de março de 2014

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida, saúde, família e amigos que em sua bondade infinita me foram ofertados.

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), casa que tenho o maior respeito e admiração, por oportunizar melhorias na vida de tantos alunos, proporcionando uma educação de qualidade.

Ao professor Dr. Jason Ferreira Mafra, Diretor do PROGEPE, pela oportunidade de realização do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na UNINOVE.

À minha querida e doce orientadora Profa. Dra. Amélia Silveira, que particularmente considero um ícone na academia. Agradeço o privilégio de ter sido considerada uma das suas “filhinhas”. Obrigada por toda a paciência, dedicação e carinho.

À Profa. Ana Carolina de Aguiar Rodrigues, de modo especial, que com todo esmero e primor me iniciou nos árduos caminhos deste mestrado.

Aos professores que compõem o Grupo de Pesquisas em Gestão Educacional Contemporânea (GRUGEC), do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da UNINOVE, que com suas aulas e orientações tornaram-me uma profissional melhor.

Aos meus colegas no PROGEPE, na Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES), pelo companheirismo e bom humor, especialmente o Diego, o Ronaldo e a Marinês.

Às minhas queridas amigas Alice e Maria Silvia, amizade fruto deste mestrado. Também pelo apoio nos momentos mais difíceis, pela compreensão, pelas risadas compartilhadas. Sem suas presenças constantes, com certeza, eu não teria vencido mais esta batalha.

*Ao meu filho, inspiração divina e apoio  
em todos os momentos.*

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que duas ou mais pessoas que realizam tarefas de forma coordenada constituem uma organização, é possível dizer que a escola é também uma organização. E, nesta organização, o coordenador pedagógico é o gestor e o principal ator no contexto da administração escolar. E, para que suas atribuições sejam realizadas de forma efetiva, deve possuir competências gerenciais para seu desenvolvimento. Na literatura que trata de competências gerenciais, dentre outros, a competência gerencial pode ser entendida como sendo uma capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos (saber e saber-fazer) e capacidades numa condição particular, na qual se colocam recursos e restrições próprias à situação específica, conforme definido por Ruas (2001). Este estudo descreve as atribuições do cargo de coordenador pedagógico e suas respectivas competências gerenciais, na modalidade da educação profissional técnica de nível médio. Assim, esta abordagem serviu de base para avaliação das respectivas competências gerenciais do coordenador pedagógico na educação profissional técnica de nível médio, em uma equipe escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica, com método qualitativo, por meio de um estudo de caso único. O estudo foi realizado em uma escola profissional de nível médio de São Paulo privada, capital, que conta hoje com, aproximadamente, com 4.000 alunos matriculados. Na primeira etapa, por meio de análise documental, foi revisada a legislação educacional deste Estado e o regimento escolar da escola. Em seguida, adotando a técnica de grupo focal, foram coletados dados sobre as atribuições do coordenador pedagógico, no local da pesquisa. Em seguida foram realizadas entrevistas em profundidade com os coordenadores pedagógicos da escola, para validar as atribuições e as competências apontadas na fase anterior. Os resultados revelam, primeiramente, que as atribuições legais amparam reflexões sobre as funções e o desempenho do coordenador, enquanto gestor escolar. Os resultados mostram, ainda, que houve convergência quanto ao entendimento sobre atribuições e competências e o que rege a legislação e a normatização do assunto. Os resultados apontam que os coordenadores pedagógicos consideraram válidas as atribuições e as competências evidenciadas neste estudo. A conclusão é de que o estudo contribuiu para ampliar o entendimento do assunto, de forma geral, e no contexto pesquisado. Da mesma forma, a pesquisa possibilitou a gradativa intervenção na prática da ação quanto às competências gerenciais, com mudanças embasadas na discussão e no entendimento coletivo, refletido no aperfeiçoamento da qualidade da gestão no local de estudo.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Coordenador Pedagógico. Competências Gerenciais.

## ABSTRACT

Assuming that two or more people who perform tasks in a coordinated manner constitute an organization, it's possible to say that the school is also an organization. And on this organization, the educational coordinator is the manager and the main actor in the context of school management. And for their assignments are performed on the best way, effectively, must have managerial skills to its development. In the literature that deals with management skills, among others, the managerial competence can be understood as a capacity to mobilize and apply knowledge (knowledge and know-how) and capabilities in a particular condition, in which place is settle resources and restrictions on specific situation, as defined by Ruas (2001). This study describes the job description of the position of pedagogical coordinator, and their managerial skills, in the grade of vocational technical education of high school. Thus, this approach served as the basis for evaluating their managerial competences of the pedagogical coordinator in the technical high school education in a school staff. Therefore, it was performed a empirical with qualitative method through a case of study. The study was conducted in a mid-level professional school of São Paulo, the capital, which has today close of 4,000 students enrolled. In the first stage, through documentary analysis, it was reviewed the educational legislation of this state and the regulations school. Following, adopting the technique of focus group data, it was collected information about the responsibilities of the pedagogical coordinator, in the research site. After it was done depth interviews were conducted with the coordinators of the school to validate the competences and responsibilities identified in the previous phase . The results show, first, that the legal responsibilities support the reflections on the functions and performance of the coordinator as school manager. The results also show that there was convergence on the understanding of roles and responsibilities about the legislation and regulation of the subject. Further the results indicate that the coordinators considered valid assignments and skills highlighted on this study. Also the pedagogical coordinators self - assessment proved valid in relation to the skills complexity required for the coordinators' performance of professional technical high school education . The conclusion is that the study contributed to broaden the understanding of the subject in general, and the research context. The process of this research provided an opportunity of expansion of the interaction between teachers and pedagogical coordinators, as well as the study and discussion of managerial competencies.

**Keywords:** School Management. Pedagogical Coordinator. Management Stills.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01: Expectativas sobre a função de coordenador pedagógico.....	64
Figura 02: Expectativas Centrais .....	65
Figuras 03: Principais competências do coordenador pedagógico .....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Desenvolvimento de Competências .....	32
Quadro 02: Evolução histórico-legal do ensino profissional de nível médio.....	44
Quadro 03: Roteiro Grupo Focal .....	48
Quadro 04: Legenda dos Documentos Estudados .....	52
Quadro 05: Atribuições/Ações e suas respectivas fontes .....	52
Quadro 06: Categorias de Atribuições.....	54
Quadro 07: Níveis de Complexidade apontados pelos entrevistados.....	64
Quadro 08: Definição das Categorias .....	69

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
1.2 QUESTÕES DE PESQUISA.....	21
1.3 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO.....	22
1.4 ESTRUTURA DA PRESENTE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....	22
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>24</b>
2.1 COMPETÊNCIAS .....	27
<b>2.1.1 Níveis de complexidade das competências individuais.....</b>	<b>30</b>
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO .....	34
<b>3 MÉTODO DE PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
3.1 RESULTADOS DE PESQUISA .....	50
<b>3.1.1 Contexto da pesquisa .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.2 Resultados da Análise Documental .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1.3 Resultados do Grupo de Foco.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1.4. Resultados das Entrevistas Individuais.....</b>	<b>62</b>
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS APRESENTADOS .....</b>	<b>66</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...</b>	<b>83</b>

## APRESENTAÇÃO

Com atuação em gestão escolar há mais de trinta anos, já devidamente aposentada pelos órgãos oficiais da previdência, tendo exercido a função de coordenadora pedagógica e diretora escolar no ensino privado, muitos desafios, por mim, foram enfrentados. Este enfrentamento sempre gerou inquietação nesta longa jornada já percorrida, mas nenhum deles me inquietou tanto quanto a percepção do fato da administração escolar não ser tratada de forma prioritária na formação dos novos gestores escolares. Esta afirmação também é válida para os cursos de pedagogia que, apesar das disciplinas orientadas para a área de gestão, o assunto não se constitui como objeto de estudo mais profundo. Ou seja, para essa linha de formação e orientação profissional específica, os respectivos cursos nos deixam à deriva.

A escola não deixa de ser uma organização e por isso merece que os estudos da administração sejam também pertinentes, redirecionados ou conduzidos para a gestão escolar. Nesta perspectiva de tratamento do assunto, o Coordenador Pedagógico é figura expoente no processo de gerenciamento sendo que suas atribuições não são limitadas ao processo pedagógico. Ao contrário. Muitos dos seus afazeres e tarefas, principalmente no ensino privado, condizem com os de gestores de outras organizações exigindo do mesmo competências gerenciais que tornem possíveis a administração da organização escolar de maneira eficaz com foco nos resultados que, por ela, é proposto: a realização do desenvolvimento das potencialidades de seus alunos e a transmissão da herança culturalmente construída.

É justamente entre o desenvolvimento das competências do coordenador pedagógico e dos respectivos resultados esperados por uma organização escolar que se desvela um problema a ser refletido por todos. Por diversas ocasiões, a direção escolar depara-se com um coordenador escolhido apenas pelos seus beneméritos pedagógicos e quando esse coordenador se vê cercado por atribuições não docentes, muitas vezes, inclusive, de exclusivo teor burocrático, este encontra inúmeras dificuldades do desenvolvimento de suas tarefas implicando, em decorrência disso, em seu retorno à segurança da sala de aula. Aliás, nestes últimos cinco anos que atuei com a educação profissional de nível médio no ensino privado, os chamados cursos técnicos, pude perceber que essas minhas reflexões e inquietações iniciais se intensificaram já que para a atuação e escolha de coordenadores para essa modalidade de ensino, sequer *a priori*, a licenciatura é exigida. Ainda: Para esse gerenciamento o principal critério de seleção e avaliação é ser um “bom professor”, o que implica, por conta deste único

e irrestrito critério de escolha, em situações de erros primários no processo de escolha e atribuição de funções de gestão já que, o fato de ser um bom professor nem sempre se traduz em um bom desempenho administrativo ou gerencial.

Essa inquietação, vivida em todos esses anos, apesar de ainda acreditar na educação e visualizá-la como caminho para grandes e positivas mudanças sociais, me impôs outro desafio cujo enfrentamento se fez tão importante quanto necessário: buscar respostas sobre as efetivas atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico na educação técnica de nível médio por meio do entendimento das bases fundantes que compõem de maneira teórica e empírica as perspectivas de trabalho deste profissional. Para tanto, vinculado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), desenvolvi o trabalho que faço presente, onde minhas inquietações convergidas de maneira sistematizada resultaram na presente dissertação de mestrado.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil encontra-se diante de múltiplos desafios e, sem dúvida, reveste-se de papel essencial para o desenvolvimento contínuo dos indivíduos e da sociedade. Em função dessa realidade, o processo de gestão educacional tem sido muito discutido, pois são procuradas alternativas e soluções para mudanças no sistema atual de ensino em busca de otimização. Conceituando organização como um conjunto de pessoas e recursos articulados para a realização de um objetivo ou conjunto de objetivos, mantendo a interação com o meio (BUSSMANN, 1996), a escola é uma organização e pressupõe ação administrativa.

Na escola a atividade administrativa distingue-se em vários aspectos da administração empresarial, mas a ciência administrativa pode hoje mais do que nunca, de modo particular e específico, promover melhorias na qualidade dos serviços educacionais, feitas as devidas adequações. Isto porque, a Administração Escolar é um ramo da Ciência Administrativa que tendo como objeto próprio o estudo dos métodos e processos mais eficientes e práticos de se organizar e administrar um sistema escolar ou uma escola vislumbra os ideais e objetivos visados pelo trabalho educativo (LACERDA, 1977, p. 14).

A administração de uma escola compete à equipe diretiva, geralmente formada pela pessoa do diretor, vice-diretores, supervisor educacional, coordenador pedagógico, orientador e Conselho Escolar (existente na rede estadual de ensino, no Estado de São Paulo, a partir do ano de 1995). Aqui, visualiza-se com Bussmann (1996), que se administrar pode ser entendido como um processo de educar, ela também pode servir à deseducação e, por conta disso, para esta relação não há meio termo. Isto porque, conforme argumenta o autor, na impossibilidade de separar a teoria e a prática administrativa da teoria e prática pedagógica, o comportamento administrativo da escola se manifesta no alcance pedagógico de seus resultados esperados que, por sua vez, podem ser atingidos de diversas maneiras. Essa ligação é observada principalmente na elaboração do Projeto Político da Escola, que deve ser discutido e concretizado pelo coletivo da escola, na soma de todos os agentes envolvidos.

Uma das teorias mais valorizadas na educação nacional, com relação à busca de eficiência e eficácia na gestão escolar, é a necessidade de haver maior descentralização do poder, além do desenvolvimento do trabalho coletivo. Segundo Veiga (1996), a luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. No passado, o diretor escolar era único expoente no gerenciamento, mas atualmente destaca-se a necessidade de um

trabalho feito com uma maior participação de todos os atores desse processo. Pode-se entender, portanto que o diretor ao dividir responsabilidades e distribuir autoridade, entre os vários departamentos, estará contribuindo para um ganho maior da própria escola (PARO, 1997). Neste sentido, Dourado (2007) afirma que a criação do cargo de Coordenador Pedagógico, que viria a ser, a princípio, a “ponte” entre o corpo docente, discente e a direção escolar, na década de 1970, possibilitou um grande avanço ao processo de gestão escolar.

Dourado (2007) considera que a criação da função de coordenador pedagógico estaria vinculada diretamente à necessidade de recriar/ressignificar a função dos supervisores escolares. Uma vez que as origens da supervisão escolar datam do período da ditadura militar, esta estaria intimamente relacionada às funções de controle, trazendo para o interior das escolas a divisão social do trabalho, que expropriava então o professor de seu saber. Dissociá-la de suas origens se fazia necessário e demandava uma nova perspectiva para essa atuação e, para tanto, uma nova denominação emergindo, por isso mesmo, a função do coordenador pedagógico. Esta necessidade de se ter um ator escolar que pudesse operar com os saberes e a gestão administrativa também são percebidos por Alves (1992) quando destaca que a importância da transformação histórica de supervisão escolar para coordenação pedagógica foi consubstanciada pelo movimento de formação dos professores, sobretudo do curso de Pedagogia. Aliás, a este respeito, Alves (1992) enfatiza que “desse movimento resultou a resignificação de uma função caracterizada pelo autoritarismo, para se buscar o trabalho coletivo, a participação, enfim, a gestão democrática” (DOURADO, 2007, p. 260-261).

O projeto que resultou na criação do cargo de coordenador pedagógico buscava a consolidação da democracia no país por meio da educação. Para tanto, o respectivo cargo emerge envolvido em atribuições como a contribuição para o crescimento e fortalecimento do grupo que, por sua vez, deveria ser formado pela comunidade escolar; dinamizar as participações nos colegiados das escolas, exercendo nesses locais uma função articuladora, formadora e transformadora; mediar os processos que viabilizem a construção da autoridade legítima e a formação de valores; incentivar o potencial criativo dos professores na busca de soluções menos padronizadas; mediar situações de conflitos que numa escola democrática sempre existirão; favorecer o crescimento intelectual, afetivo e ético dos educadores e alunos; confrontar os diversos pontos de vista na escola e as concepções presentes, propiciando abertura para o diálogo, bem como articular possibilidades na construção de novas zonas de significação e de realização de experiências que gerem novas opções de entendimento da

sociedade e da modernidade; responsabilizar-se pela formação continuada voltada aos aspectos políticos e profissionais do exercício docente, intervir na estrutura do grupo para que as diferenças apareçam e sejam trabalhadas (SOUZA, 2005), dentre outras.

Silva (2005, p. 83), por sua vez, compreende o coordenador pedagógico como “profissional integrante da equipe gestora” e aponta outra vertente do trabalho do coordenador pedagógico na direção dos órgãos colegiados da escola. Nesses colegiados, concebidos sobretudo como órgãos coletivos de decisões, o coordenador deve atuar como “elemento dinamizador”, incentivando a participação dos pais e ao mesmo tempo trabalhando a atuação dos professores de modo a contribuir na concretização do projeto pedagógico na perspectiva da gestão democrática. Aqui, cabe destacar o entendimento de Valérien (1993, p. 15), para quem “o coordenador escolar é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão”. Corroborando com Valérien (1993), Chalita (2001, p. 189) afirma que “o papel de coordenador é o de líder. Tudo ficará mais fácil se ele permitir uma participação democrática dos outros sujeitos da educação nas tomadas de decisão, entretanto é importante que se lembre: poder se delega responsabilidade não”.

Com o papel de “ponte”, o principal objetivo da função do coordenador pedagógico deveria ser o de garantir um processo de aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos da escola em que atua. Mas ao longo do tempo, principalmente no setor privado, ele passou a desempenhar várias tarefas, inclusive de cunho administrativo no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento aos alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso, além das emergências e imprevistos (VIEIRA, 2002 p. 83).

Entretanto, sendo a escola uma organização complexa, tem também seu gerenciamento de cunho complexo. Nela são encontradas as características da perspectiva da micropolítica: interesses, conflito, poder e negociação (COSTA, 2003). Bastaria, portanto, esse argumento para defender a ideia da complexidade exigida para o exercício da gestão escolar e do importante papel desempenhado pelo coordenador pedagógico. Desta forma, as atividades da escola estão entrelaçadas, já que a história mostra que tais atividades geram condições favoráveis para que a instrução recebida em sala pelo aluno seja cada vez mais qualificada. Neste sentido, se a escola possui dois tipos básicos de estruturas a saber: administrativas e pedagógicas, as estruturas pedagógicas determinam, conforme aponta Alves (1992), a ação



das administrativas, pois organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz suas potencialidades e objetivos.

Para elucidar ainda o tema desta pesquisa, referenciamos novamente Paro (2007) quando define que tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim que se desenrolam na escola devem ser consideradas em função de buscar a realização dos fins educativos. Independente de conflitos, funções, modalidades de ensino ou atribuições, pode-se concluir que o cargo de Coordenador Pedagógico tem também um teor gerencial importante na administração escolar. Sendo assim, deve ter essa competência desenvolvida, gerando qualidade para todo o processo. Desta forma há que refletir sobre importância desta gerência.

É notório que o coordenador pedagógico em determinados momentos é compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade. Isso não quer dizer que seja negado possibilidade do coordenador pedagógico ou os demais atores da escola de que possam reunir forças para solucionarem um determinado problema que se apresente na instituição. Em decorrência disso, é importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores, sabendo que sua presença no contexto educacional e junto aos docentes, se efetiva sob várias formas, situações e momentos.

Ainda tratando-se das atribuições do coordenador pedagógico, para Paro (1994) a escolha dos coordenadores pedagógicos ocorre de três maneiras: através da eleição, do concurso público de títulos e provas e por nomeação pura e simples por autoridade estatal. Dourado (2007) acrescenta a indicação por listas e o coordenador de carreira. Segundo Paro (1994), a maneira mais democrática é por eleição, pois o concurso valoriza apenas os aspectos técnicos, menosprezando dessa forma a compreensão mais abrangente do processo pedagógico, por não considerar aspectos como liderança e conhecimento da comunidade que se vai atuar. Neste caso, o coordenador escolhe a escola e não é escolhido por ela. Os teóricos dessa prática a definem como a defesa da moralidade pública na escolha dos funcionários do Estado, por meio da democratização do acesso aos cargos políticos, todavia podendo torna-se democrático apenas no tocante ao candidato e não à comunidade escolar.

No contexto organizacional do âmbito privado, contrapondo Paro (1994), o coordenador é escolhido pela escola e essa escolha, bem como a definição de atribuições e competências, torna-se prioridade para a viabilidade dos resultados propostos pelas instituições de ensino (SILVA, 2005 p. 122). Esta priorização dos resultados evidencia que o coordenador/orientador, em instituições privadas, deve ser um gestor da/respectiva escola e, por isso mesmo, deve aprender a suportar, guiar, influenciar e administrar mudanças,

gerenciando as potencialidades internas e externas da escola (SILVA, 2005 p. 129), principalmente em se tratando de instituições privadas.

Na rede pública estadual e municipal do Estado de São Paulo, o cargo de Coordenador Pedagógico é dotado de legislação específica. Como formação acadêmica para este profissional é exigida a licenciatura plena para atuação, de forma generalista, em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Cabe aqui inserirmos na discussão a educação profissional técnica de nível médio, objeto deste estudo, modalidade de ensino que tem atualmente alcançado amplo incentivo por parte do governo em forma de políticas públicas, dentre as quais se destacam o Projeto denominado VENCE do governo do Estado de São Paulo e o Programa Nacional dos Cursos Técnicos (PRONATEC), do governo federal. Tais políticas visam incentivar o aluno em curso ou egresso do ensino médio, principalmente concluintes da educação para jovens e adultos, a frequentar um curso técnico, tendo em vista que tal modalidade pode propiciar ao aluno uma rápida, porém qualificada, inserção no mercado de trabalho. Além de serem vistos como uma possibilidade de qualificação profissional a alunos mais carentes, os cursos técnicos têm uma duração relativamente curta, o que estimula o ingresso.

De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2009), esses cursos variam de 12 a 24 meses e, para alguns cargos ou funções profissionais, é o único recurso legal para obtenção de títulos como Técnico em Contabilidade, Técnico em Enfermagem e Técnico em Radiologia, entre outros.

No Decreto Federal Nº 2.208/1997, que regulamentou o § 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da LDB 9394/96, define-se como objetivos da educação profissional:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem Atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

A Indicação do Conselho Estadual de Educação - CEE 08/2000 determina que o profissional docente dessa modalidade de ensino deva ter em sua bagagem, além da formação pedagógica, uma formação específica de acordo com o curso técnico de atuação em seu Artigo 23: “Estão habilitados para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico, os profissionais licenciados (licenciatura plena ou programa especial de formação) na área profissional objeto do curso e no correspondente componente curricular”. Fica evidente, assim, que o profissional indicado para atuação como Coordenador Pedagógico, nessa modalidade de ensino, também deva ter em sua bagagem acadêmica uma formação correlata ao curso para o qual pretenda dar apoio.

Com tais reflexões, apoiadas ainda por Silva (2005), que salienta que o acadêmico administrador tem carência de uma preparação adequada, bem como de treinamento e competência para o papel gerencial, entendemos que como gestor de um curso, respeitando todas as interfaces deste cargo, o coordenador pedagógico deva também possuir competências gerenciais específicas para um desenvolvimento otimizado das suas funções e atribuições.

O presente estudo, portanto, pretende investigar quais são as atribuições e as respectivas e correspondentes competências gerenciais que o coordenador pedagógico, com atuação na educação profissional de nível médio no ensino privado, deve possuir, como pré-requisitos para desenvolver suas obrigações de forma a contribuir para o bom desenvolvimento da organização escolar em que atua, para a partir daí, gerar benefícios para o cenário educacional do país.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Partindo do pressuposto de que duas ou mais pessoas que realizam tarefas de forma coordenada constituem uma organização, é possível dizer que a escola é, também, uma organização. Segundo Silva (2005), as instituições de ensino, como todas as organizações, têm novas necessidades, resultado das profundas mudanças acontecidas em diferentes aspectos da vida humana individual e o coordenador pedagógico desempenha importante papel, como gestor, tendo vital importância em todo este processo educativo. No âmbito privado, a importância deste cargo é ainda potencializada, face sua interferência constante no gerenciamento escolar. A escolha do coordenador pedagógico pela sua atuação em sala de

aula e não, necessariamente, por sua competência gerencial se estabelece como um problema já que, nem sempre “um bom professor” é, também, um bom gestor.

Frente ao problema apresentado, aqui, concordando com Russo (2011) que, não se trata de discutir ou questionar a necessidade da administração, isto é, da gestão na escola, pois isto pode ser considerado inquestionável e decorre da própria característica racional da ação humana e da natureza organizacional da escola, este estudo objetivou *entender como deve ser realizada esta gestão, quando o enfoque se volta para o desempenho do coordenador pedagógico no respectivo contexto escolar, já que a qualidade da educação tem espelhada a sua dinâmica e excelência na medida deste desempenho gerencial e do papel revelado pelo coordenador pedagógico*. Para tanto, em específico e almejando alcançar uma excelência no processo de gestão e na necessidade de contínuo desenvolvimento dos profissionais envolvidos com a coordenação pedagógica, a presente pesquisa propõe, dentre tantas outras interfaces que são inerentes da função do coordenador pedagógico, 1) a descrição das atribuições e respectivas competências gerenciais, 2) a revisão da literatura específica, 3) a avaliação e a identificação de possíveis lacunas existentes para o desempenho gerencial de uma equipe de coordenadores pedagógicos em um estabelecimento de ensino privado, situado na cidade de São Paulo, que ministra cursos técnicos de nível médio.

Para o alcance dos objetivos almejados, esta pesquisa foi norteada pelas seguintes questões:

## 1.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Configuram-se, guiando-se por essas etapas, as seguintes questões de pesquisa: 1) Quais são as atribuições relativas ao cargo de coordenador pedagógico? 2) Quais são as competências gerenciais necessárias para o pleno desenvolvimento dessas atribuições e otimização da função de coordenador pedagógico, na atuação em cursos da educação profissional de nível médio? 3) Quais técnicas poderão ser utilizadas para avaliação de tais competências, após a descrição, para a descoberta de possíveis lacunas na equipe escolar estudada?

Estas questões passam a direcionar os objetivos geral e específicos, já delineados anteriormente, porque suas respostas permitem identificar as atribuições e respectivas competências gerenciais pertinentes ao cargo de Coordenador Pedagógico como base para

avaliação de uma equipe de coordenadores da educação profissional no ensino privado e, em específico, levantar as atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico, descrever as competências do cargo de Coordenador Pedagógico, em seus respectivos níveis de complexidade, avaliar em que níveis de complexidade se apresentam tais competências no grupo de coordenadores de uma escola e identificar possíveis lacunas nos níveis de complexidade. É importante esclarecer que o presente estudo se justifica sob os três aspectos apresentados a seguir.

### 1.3 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO

A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho apresentou três diferentes aspectos. Sob o ponto de vista da pesquisa, enquanto primeiro aspecto, ela permitiu ampliar o entendimento sobre o assunto quanto à necessidade do desenvolvimento de competências gerenciais para o pleno desenvolvimento do cargo de coordenador pedagógico, visando uma gestão educacional de qualidade.

Do ponto de vista da prática, sendo este o segundo aspecto da pesquisa, este estudo ofereceu resultados concretos que poderiam servir como roteiro para a melhoria do desempenho do cargo de coordenador pedagógico, com atuação na educação profissional de nível médio, em estabelecimentos de ensino privados. Já do ponto de vista do pesquisador, compondo o terceiro aspecto deste estudo, o interesse pelo assunto foi instrumental, sendo que seu desenvolvimento permitiu o aprofundamento teórico e prático, permitindo apresentar ao final do trabalho proposições para intervenção na prática da ação, o que está de acordo com os objetivos do PROGEPE/LIPIGES e que vem ao encontro das necessidades do estabelecimento de ensino, objeto deste estudo.

### 1.4 ESTRUTURA DA PRESENTE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Este trabalho foi estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, a introdução, contextualizou o tema, o problema, as questões norteadoras da pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos e a justificativa para o estudo da necessidade de descrever as atribuições do cargo de coordenador pedagógico, bem como das respectivas competências

gerenciais, foram alcançadas. Já no segundo capítulo foi realizada uma revisão da literatura. Nesta revisão os conceitos sobre competências, como também sobre a educação profissional de nível médio, foram objetos de estudo. Esta revisão fundamentou teoricamente a presente dissertação sendo a mesma realizada com base em livros, legislações, artigos científicos, bem como em dissertações e teses que versam sobre a função do coordenador pedagógico.

O terceiro capítulo versa sobre o método e as técnicas de pesquisa. Nele, a trajetória metodológica adotada, com o intuito de reforçar o entendimento do assunto, bem como o encaminhamento empírico do trabalho foi apresentada. Este capítulo se constituiu como direcionamento investigativo para a análise e interpretação dos resultados de dados qualitativos que, apresentados no quarto capítulo, contemplaram com a descrição das atribuições e correspondentes competências gerenciais para o cargo de coordenador pedagógico com atuação na educação profissional de nível médio, no ensino privado. Para tanto, cada um dos objetivos propostos foram alcançados, sendo mostrados e evidenciados por meio de uma descrição minuciosa do assunto, produtos da pesquisa realizada. Para tanto, assim como a análise dos documentos que se referem às atribuições e atividades do coordenador pedagógico, o resultado da análise do grupo focal realizada e as entrevistas com os coordenadores pedagógicos, sujeitos sociais desta pesquisa, integrantes da escola estudada, foram aqui relatadas.

A conclusão foi desenvolvida retomando a questão de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Enquanto quinto e último capítulo, ela evidenciou fundamentada sob a luz da revisão de literatura, o entendimento dos coordenadores pedagógicos sobre suas competências e atribuições em consonância àquelas apresentadas pela literatura. Neste capítulo, recomendações foram feitas no sentido de propor diretrizes para o desenvolvimento de lacunas encontradas no corpo de coordenadores pedagógicos da escola, objeto deste estudo. As referências, os apêndices e os anexos que completaram esta dissertação de mestrado, são apresentados na ordem descrita após a conclusão do presente trabalho.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), a gestão pode assegurar a qualidade e o bom desempenho escolar. Para tanto, o INEP (2007, p.24) entende ser necessário, para assegurar a qualidade do processo educacional, considerar dezesseis dimensões imprescindíveis para atingir este nível, a saber:

- a) a estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;
  - b) o planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;
  - c) a organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;
  - d) a existência de mecanismos de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola;
  - e) a gestão democrático-participativa, que inclui: condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;
  - f) o perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;
  - g) a existência de projeto pedagógico coletivo que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação;
  - h) a disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares;
  - i) a definição de conteúdos relevantes nos diferentes níveis e etapas do processo de aprendizagem;
  - j) o uso de métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;
  - k) a implementação de processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem;
  - l) a existência e utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem;
  - m) o planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico;
  - n) a implementação de jornada escolar ampliada ou integral visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas.
  - o) a implementação de mecanismos de participação do aluno na escola;
  - p) a valorização adequada dos serviços prestados pela escola aos diferentes usuários.
- (INEP, 2007, p. 24)

Refletindo sobre essas dezesseis dimensões percebe-se que, na maioria delas, o coordenador pedagógico está direta ou indiretamente comprometido ou compromissado com elas. Cabe a ele atingir os níveis de eficácia desejados pelo governo. Cabe ressaltar que em muitas destas dimensões, as capacidades ou competências gerenciais, além das pedagógicas, são necessárias para que o nível de excelência da educação seja atingido. E isto se impõe como verdadeiro em qualquer tipo de organização escolar.

Segundo Wajskop (2013), uma gestão de qualidade, em que há coordenação de lideranças com capacidade de articulação com toda a gama de sujeitos sociais que interagem no ambiente escolar pessoal, em benefício dos professores, dos estudantes e de suas famílias transforma as escolas em lócus de excelência. Neste ponto, cabe ressaltar que são diversas as atividades do coordenador pedagógico neste contexto escolar: desde a preocupação com a formação continuada dos professores, atendimento aos pais, demandas emanadas das Diretorias de Ensino, necessidade constante de atualização, inclusive da legislação escolar, acompanhamento do desempenho dos alunos e professores, entre outros. É importante alertar, entretanto, que ainda persiste, em algumas escolas, a imagem do coordenador “bombeiro”: aquele destinado a apagar incêndio associados a diversos atendimentos cotidianos (WASJSKOP, 2013).

Esses coordenadores “bombeiros”, em geral, são escolhidos entre os bons professores e imediatamente afastados da sala de aula. Porém, muitas vezes os mesmos não possuem as habilidades necessárias e as competências requeridas ou, até mesmo, a formação acadêmica específica para se tornarem gestores escolares. São desviados da sala de aula para uma função que desconhecem e que não estão devidamente preparados. Assim, sendo a função de coordenador escolar tão necessária para uma gestão de qualidade, esta pode ser comprometida em detrimento da ausência de competências específicas por parte do escolhido. Aqui se desvela um problema, já que na maioria das vezes o professor se defronta com uma série de situação que não tem o conhecimento necessário para resolver, seja por falta de preparo para a ação da gestão na escola, ou, pela ausência de um perfil necessário para a atuação no respectivo cargo. Frente ao exposto advoga-se, então, sobre a necessidade do desenvolvimento de competências gerenciais para os coordenadores pedagógicos.

Uma vez que a proposição desta pesquisa é o estudo das competências gerenciais do coordenador pedagógico, dentre tantas outras interfaces que são inerentes da função e atribuições deste coordenador, entender quais são as competências necessárias para a realização de uma gestão de qualidade se torna condição *sine qua non* para o bom



desempenho escolar em uma educação profissional de nível médio. Entretanto, é importante lembrar que na educação profissional, escopo deste estudo, a licenciatura sequer é exigida para atuação no cargo, diferente da obrigatoriedade nos segmentos da educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

A falta da obrigatoriedade legal, com especificidade para a pedagógica, já diferencia esse coordenador pedagógico dos seus pares, o que intensifica toda essa problemática, já que este bacharel ou tecnólogo pode não deter o conhecimento gerencial necessário para o cumprimento das obrigações do cargo de gestor escolar, como coordenador pedagógico. A legislação educacional permite essa situação, possibilitando que docentes e ou coordenadores façam um Programa de Formação Pedagógica com carga horária média de apenas 540 horas-aula, como reza a Resolução CNE 2/97:

**Art. 1º:** A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

**Parágrafo único:** Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores devidamente habilitados.

**Art. 4º** O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.

Contudo, essa formação é fundamentada apenas nas questões específicas ligadas à docência. Tais programas têm em seu currículo disciplinas como Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e afins. Não tratam especificamente, sequer de forma rasa, as questões sobre o gerenciamento escolar, com disciplinas específicas. No trâmite desta pesquisa, de forma bastante positiva, a Secretaria de Educação de São Paulo publicou em 14/08/2013 a Resolução SE 52. Nela ficam dispostos os perfis, competências e habilidades requeridas dos profissionais da educação da rede estadual de educação, especificamente dos professores, diretores e supervisores de ensino e tem como um dos seus objetivos: “[...] adoção de procedimentos operacionais e competitividade que concretizem princípios de igualdade e eficiência devidamente sintonizados com a natureza das atividades do cargo ou função dos profissionais da rede estadual de ensino” (Resolução SE 52, de 14/08/2013).

A partir do exposto percebe-se que conceitos como habilidades e competências, apesar de presentes na descrição dos requisitos mínimos e atributos para o exercício da função dos profissionais da educação, no que tange o papel do coordenador pedagógico, eles são

imperativos. Em decorrência disso, emerge a necessidade de se entender melhor o que vem a ser competência, bem como seu respectivo direcionamento gerencial. Entendimento este que é apresentado a seguir.

## 2.1 COMPETÊNCIAS

A palavra competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”) no fim da Idade Média era associada à linguagem jurídica e dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões (ODERICH, 2005). Na esfera escolar, a definição de competência vem enfatizando a mobilização de conhecimentos, recursos ou saberes vivenciados, sendo manifestada pela ação ajustada frente a situações imprevisíveis, complexas, singulares e mutáveis (PERRENOUD, 2000). O conceito de competência cognitiva de Perrenoud (1997) contempla dois aspectos: o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento.

A competência, para Perrenoud (1997), reflete a erudição e a capacidade de um indivíduo conseguir mobilizar o seu conhecimento frente a uma situação problema. Essa descrição também se compara aos conceitos de inteligência, ou seja, a capacidade do conhecimento que um indivíduo apresenta. Para Perrenoud (2000), competências referem-se “[...] ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 16). Dessa forma, pode-se dizer que a visão de Perrenoud para competência é voltada para os saberes que, por sua vez, manifestam-se em recursos cognitivos. Ou seja, a competência serve para avaliar um assunto, seja no âmbito administrativo (gerindo, ministrando, regendo, conferindo e aplicando) ou organizacional (planejando, preparando, constituindo e estabelecendo). Entretanto, as mudanças nos currículos, principalmente na educação profissional, não objetivam o alcance somente de competências cognitivas ou técnicas, mas sim competências comportamentais, pois exigem um indivíduo dotado de requisitos, conhecimentos, habilidades e atitudes. Essa tríade, segundo Rabaglio (2001) é o elo de comportamentos que eleva uma pessoa ao conhecimento e a uma habilidade em específico.

Na educação, existem diferentes intervenientes (docentes e discentes) que mobilizam as aquisições (pessoais, sociais, acadêmicas) perante situações diversas, complexas e imprevisíveis. Sendo assim, a competência cognitiva se une à competência comportamental, trazendo um conceito de capacidade, aptidão, habilidade, potencialidade e conhecimento que

permite ao indivíduo regular e enfrentar adequada e eficazmente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Portanto, cabe dizer que a competência escolar faz parte de uma construção teórica do singular ou do pessoal de cada um, sendo única à pessoa, exprimindo-se pela adequação a uma situação (REY et al, 2005).

Nos últimos anos, a educação tem apresentado uma perspectiva cognitivista e construtivista, por meio de uma reflexão de construção interna do sujeito que deverá estar disposto a desenvolver o que lhe pertence como ator autônomo da sua aprendizagem. Cabe, então, dizer que o conceito de competência, na educação, incorpora diretrizes da escola ativa e prolonga-se aos programas e currículos escolares, métodos imprescindíveis para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de enfrentar mudanças e se adaptarem a novas situações. Para Rychen e Tiana (2005) a noção de competência escolar contribui para um novo significado da escola, que se preocupa em preparar os alunos para a vida.

Para Perrenoud (2000), um ensino com abordagem por competências muda a missão do aluno e do professor. Esse conceito é utilizado plenamente na educação profissional que relaciona, nos planos de cursos, projetos pedagógicos e ementas das disciplinas, às habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada recorte da matriz curricular que, por sua vez, influenciarão na definição do perfil profissional do aluno egresso. Isto implica em dizer que no sentido exposto, o aluno passa a ter a necessidade de se envolver com as atividades a realizar e o professor se transforma em um fiador de saberes, ou seja, um organizador de aprendizagens, um incentivador de projetos, um gestor da heterogeneidade e um regulador de percursos formativos. Assim, o objetivo da escola, hoje, não é somente ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que favoreçam ao aluno a alcançar o sucesso pessoal e profissional. Ainda: essas escolas devem permitir a cada um, aluno ou professor, aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência (COSTA, 2004).

Pode-se ainda argumentar que, no campo educacional, principalmente na modalidade da educação profissional, competência representa o conjunto de aprendizagens que aproxima a atividade de ensino das necessidades reais do mercado de trabalho, ou seja, é o aporte de conhecimentos que as pessoas precisam deter para desempenhar uma tarefa.

Aqui, percebe-se que o conceito de competência não é unívoco. Ao contrário. Por isso mesmo, o entendimento dos vários conceitos para a competência permite esclarecer que este é uma construção a ser amplamente discutida na escola. Construção esta a ser discutida seja na prospecção de objetivos para alcance dos alunos, ou na busca de um trabalho docente otimizado. Especificamente caso em questão, no anseio de elencar quais seriam as

competências gerenciais ideais para que o cargo de coordenador pedagógico fosse desenvolvido de forma plena, o conceito de competência estudado no campo da gestão, em uma visão comportamental e atitudinal, partindo da perspectiva de que só existe competência se contextualizada. Em outras palavras: se a competência está relacionada diretamente à ação e à entrega do indivíduo, sempre buscando atingir as metas organizacionais já predefinidas, o que na escola significa reverte-se em uma gestão de excelência esta produz como resultado, o aumento na qualidade de ensino.

No campo de estudo da administração, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém (FLEURY E FLEURY, 2001) e utiliza no contexto profissional. A utilização desses recursos pode promover um diferencial e impulsionar positivamente à gestão, aqui, a gestão escolar.

A definição de competência neste estudo, do ponto de vista da gestão administrativa, é a de um conjunto de recursos e de capacidades humanas, manifestas por meio da ação de entrega do profissional em busca de atingir objetivos expressos pela organização na qual o mesmo atua. Neste sentido, concordando com Dutra (2004), só existe competência quando há ação. Isto implica em dizer que saber ser e saber mobilizar a capacidade individual em diferentes contextos, para atingir determinados fins pode ser entendido, também, como competência que, na esfera da administração, conforme Brandão e Guimarães (2001) elucidam, implica no desempenho da pessoa. Por essa razão, Santos (2001), descreve as competências humanas sob a forma de comportamentos observáveis no trabalho. Ou seja, aportando-se em Fleury e Fleury (2001, p. 188): “competência é um saber agir de maneira responsável que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Corroborando com o delineamento de Ruas (2005) para quem competência é a capacidade de combinar e mobilizar adequadamente recursos já desenvolvidos, do que um stock de conhecimentos e habilidades observa-se, com o mesmo autor, que as competências gerenciais são aquelas que “coloquem as propostas e projetos organizacionais e funcionais (área) em ação”. Em outras palavras, seria a mobilização e aplicação de conhecimentos e capacidades em uma situação restrita de gerenciamento. As competências gerenciais, em nível individual, são geralmente concebidas como resultado de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos que o gestor emprega em determinadas situações e que agregam valor à organização e ao indivíduo (ODERICH, 2005 p. 90).

O gestor em uma organização é o profissional responsável pelo correto andamento da organização. No caso do coordenador pedagógico, este se utiliza várias horas de sua carga

semanal de trabalho verificando, analisando e avaliando os procedimentos que garantem o respectivo andamento. Por isso mesmo, a dimensão mais conhecida de competência, atrelada à função do coordenador pedagógico, é a dimensão individual e é nessa interface que, geralmente, muitos estudos se aprofundam. Entretanto, o foco deste trabalho é a competência gerencial que, por sua vez, deve ser pensada como uma ação por meio da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir com certa tarefa e/ou responsabilidade, numa determinada situação (RUAS, 2005). Aqui, torna-se importante lembrar que, como são diversos os estudos que envolvem a definição de competências e a sua aplicação no ambiente organizacional, observa-se que este é, ainda, um conceito em construção (DUTRA, 2004) que desperta interesse e tem aparecido como importante referência dentre os princípios e práticas de gestão no Brasil (RUAS, 2005).

Atualmente, as competências humanas ou profissionais são entendidas como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional em determinado contexto ou em determinada estratégia organizacional (CARBONE et al, 2005 e FREIAS; BRANDÃO, 2005). Em decorrência disso, entender como se estabelecem os níveis de complexidade das competências individuais se constitui como condição fundamental para o desvendamento do presente estudo. Por isso mesmo, é o delineamento teórico dos respectivos níveis que se apresenta a seguir.

### **2.1.1 Nível de Complexidade das Competências Individuais**

Padrões para mensuração de complexidade já existiam de forma estruturada desde a década de 1950 (DUTRA, 2004). Ao abordar a complexidade das competências Dutra (2004), estabelece uma distinção entre complexidade e dificuldade. Por exemplo, se uma atividade de difícil execução puder ser sistematizada e reproduzida com facilidade por outros profissionais de mesmo nível, ela deixa de ser complexa, mas continua sendo difícil de ser executada. Isto implica em afirmar, então, que a abordagem da complexidade das competências deve ser organizada de acordo com o cargo que cada indivíduo exerce em uma estrutura organizacional.

A definição de níveis de complexidade exprime a “régua” para estabelecer os diferentes níveis de entrega da competência (DUTRA et al., 2008) na perspectiva individual. Pode-se afirmar que quanto maior for o nível de complexidade da entrega da competência do

trabalhador para a organização, maior será sua capacidade de diferenciar-se e de adicionar valor (DUTRA et al., 2008). No caso da escola, adicionar valor ao negócio seria o mesmo que produzir melhorias buscando sempre o aumento da qualidade do ensino ministrado na unidade.

A complexidade da função está diretamente ligada à concepção de entrega do indivíduo à organização, definindo aí que a complexidade não está na situação em si, mas no que ela exige da pessoa (DUTRA, 2004). A aplicação da complexidade das competências é muito importante para a definição de parâmetros de medidas institucionais, o que nos faz entender com Dutra (2004), que as competências apresentam complexidade de valores, habilidades e atitudes. Sendo assim, as competências e seus respectivos níveis apresentam um desempenho ou comportamento esperado, apresentando o que um profissional deve possuir para aplicar no ambiente organizacional.

Os níveis de competência, para serem delineados de maneira estratégica, devem ser mapeados. O mapeamento das competências possibilita a descrição e mensuração dos diferentes níveis de complexidade da entrega dos profissionais no exercício de seu trabalho (DUTRA, 2004), à medida que indicam a abrangência de decisões, o nível de autonomia e de estruturação das atividades, dentre outros parâmetros.

Várias metodologias e técnicas de pesquisa podem ser utilizadas para a realização do mapeamento de competências, como estudos documentais, entrevistas, observação, entre outras, entretanto, mas o mais importante é que tais competências devem ser descritas sob a forma de comportamentos passíveis de observação no ambiente organizacional, pois quando a descrição da competência não é clara, as pessoas tendem a dar a cada uma delas a interpretação que melhor lhes convém (CARBONE et al, 2005).

Segundo Rossatto (2002), a metodologia de mapeamento das competências tem por objetivo levantar as competências atuais, para que num plano de ação, realizado através de diversas formas, a organização possa suprir suas carências. Ainda segundo a autora, as competências, especificamente as competências que serão descritas neste estudo, são aquelas que se aplicam a um determinado assunto ou a uma determinada situação. Entendendo com Brandão e Bahry (2005), que o respectivo mapeamento possui passos metodológicos claramente definidos, tem-se, como passo inicial para a construção do mapeamento, a identificação das competências necessárias para a consecução dos objetivos da instituição. Ou seja, em uma visão sistêmica de processos, são atribuídas aos responsáveis por processos

organizacionais as responsabilidades e competências necessárias para execução de suas atividades.

Uma organização que busca cumprir sua missão adotando padrões de qualidade deve estruturar o seu quadro de colaboradores de acordo com as competências necessárias para a realização de cada atividade e propor possibilidades de desenvolvimento de competências, caso lacunas sejam observadas. Tais lacunas, quando detectadas, devem ser abolidas ou minimizadas por meio de processos de aprendizagem. Ações ou programas educacionais também podem ser adotados para suprir tais carências. Estas ações, segundo Dutra (2004) pode ser formal (cursos, ciclo de palestras, seminários, programas de cultura etc.) ou informal (coordenação ou participação em projetos interdepartamentais, visitas técnicas, estágios, trabalho voluntário, *coaching*, *job rotation*, autoinstrução etc.).

Para Brandão e Bahry (2005) a redução ou eliminação de eventuais lacunas de competências está condicionada ao mapeamento das competências necessárias à consecução da estratégia organizacional. Para tanto, Fleury e Fleury (2001) propõem um quadro para demonstrar o processo de desenvolvimento de competências das pessoas na organização:

**Quadro 01:** Desenvolvimento de Competências

Tipo de Conhecimento	Função	Como Desenvolver
<b>Teórico</b>	Entendimento, interpretação.	Educação formal e continuada.
<b>Sobre os procedimentos</b>	Saber como proceder.	Educação formal e experiência profissional
<b>Empírico</b>	Saber como fazer.	Experiência profissional
<b>Social</b>	Saber como comportar-se.	Experiência social e profissional
<b>Cognitivo</b>	Saber como lidar com a informação, saber como aprender.	Educação formal e continuada e experiência social e profissional

**Fonte:** Le Boterf (1995) apud Fleury e Fleury p. 192 (2001)

Observa-se, portanto, que a conjugação de situações de aprendizagem pode transformar conhecimento, numa perspectiva cognitivista, em competência. Tal aprendizagem pode, então, ser pensada como um processo de mudança, provocada por estímulos diversos, visando à alteração no comportamento da pessoa, buscando ao final a manifestação da competência.

As organizações, conforme focado por Dutra (2004), estão inseridas em ambientes complexos. Sendo assim, é de fundamental importância que busquem inovar e aprimorar cada vez mais as competências dos indivíduos visando ao crescimento e melhorias de desempenho na execução de seus processos. Para isso, o mapeamento das competências é fundamental.

A noção de competência na prática ainda tem grande ênfase na habilidade e no conhecimento (ODERICH, 2005), justamente pela facilidade na medição e no desenvolvimento, ressaltando aqui os seus três grandes eixos clássicos: conhecimento (saber), habilidade (saber-fazer) e atitudes (saber ser/agir) (RUAS, 2010), mas é a atitude que propicia um diferencial e uma real melhoria de desempenho. O principal desafio para um projeto de desenvolvimento de competência não é a criação de potencial, mas sua conversão em desempenho (ODERICH, 2005) e ação, favorecendo a sua internalização, propiciando atividades que façam o participante ficar disponível para aprender e para mudar sua própria atitude diante de situações conhecidas ou não.

A competência constitui-se, então, na própria ação e não existe antes dela. Não existe competência no vazio, mas apenas a competência no ato (RUAS, 2005). Portanto, ao desenvolver um programa de formação para alavancar o desenvolvimento de competências devem-se propiciar atividades/treinamentos que estejam intimamente ligados às ações que façam parte do dia a dia do grupo a ser desenvolvido, para que efetivamente haja uma melhoria no desempenho do indivíduo.

Os processos e desenvolvimentos mais avançados podem trazer maior competência aos profissionais, de forma a diminuir as pressões e fazer com que os indivíduos sejam mais realizadores e realizados. A aprendizagem, em especial o “aprender a aprender”, torna-se facilitadora de todos os processos de desenvolvimento de competências (ODERICH, 2005 p. 90).

Dentro do tríplice aspecto das competências (CHA – Conhecimento, Habilidades e Atitudes) da corrente francesa de estudos (ODERICH, 2005 p. 96) ao objetivar o desenvolvimento de competências gerenciais, deve-se preocupar com a mobilização desses recursos de forma tal que se consiga integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (RUAS, 2010).

A partir do entendimento conceitual de competência que orienta este trabalho, emergiu a necessidade de um melhor entendimento de *locus* de atuação do coordenador pedagógico de nível médio técnico. Entendimento este que só se faz possível a partir do conhecimento do contexto social e histórico no qual este nível de ensino emergiu e se consolidou. Para tanto, a educação profissional técnica de nível médio é o que se apresenta a seguir.



## 2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

É fato estarmos em um acelerado processo de desenvolvimento social e a sociedade busca preparar o profissional para o presente, no qual ele possa lidar com a complexidade e a diversificação de atividades da vida contemporânea. As constantes mutações vivenciadas desde o início do século XX e aceleradamente após o *boom* informatizado requerem do ser humano agilidade de interação. É preciso recriar as formas de aprendizagem, reavaliar hábitos, costumes e conhecimentos. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é apresentar a educação profissional e sua importância para a colocação e ou recolocação no mercado. Entretanto, não existe a possibilidade de prever toda a gama de situações que venham a surgir, decorrentes da evolução acelerada. Tal realidade indica a necessidade de ministrar aos profissionais, uma formação geral e específica que lhes possibilite o entrosamento eficiente no processo social e organizacional. Por isso mesmo, conhecer e analisar a trajetória histórica da educação profissional no século XX e XXI é importante para que se possa compreender sua relevância, seus limites e suas demandas, anteriores e atuais.

Com o advento da República, em 1889, e as mudanças bruscas ocorridas no mundo com o início do século XX, em diversos segmentos sociais, a educação passou a ser discutida e alguns movimentos surgem, como o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” que tentam demonstrar a importância do ensino, principalmente público. Com a implantação do Estado Vargas de 1930 a 1945, tais ideários propunham suas bases educacionais distintas, refletindo as ideologias sociopolíticas em destaque na época. A Constituição de 1934 determinava que a educação nacional devesse ser gratuita e obrigatória no ensino primário enquanto a escola particular, com ensino primário e profissional, seria isenta de impostos, direcionando-se para o ideário liberal.

O Brasil passava por um processo de urbanização crescente e a necessidade de uma base educacional voltada para a carência das indústrias, isto é, para uma formação profissionalizante, foi relevante. É nessa época que surgem instituições como o SENAC que criado em 1946, por iniciativa da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo por meio do Decreto-Lei 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) passou a ser um dos mais importantes polos de educação profissional inovadora formando e preparando trabalhadores para o comércio. Até hoje, a aprendizagem é um dos focos principais das ações que envolvem o SENAC que, sempre à frente nas metodologias de ensino, já na década de 1940 promoveu o ensino a distância.

O ensino público continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas, e outro percurso, diferente, para as crianças de setores menos favorecidos economicamente que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola. A legislação do Estado Novo deixou bem claro que a escola deveria contribuir para a divisão de classes e desde cedo separar os alunos pelas diferenças de oportunidades de aquisição de cultura, entre dirigentes e dirigidos. O ensino secundário foi destinado a formar elites condutoras. Tal percurso seguia coerentemente os ranços iniciais da educação profissional oriundos do período de colonização, ou seja, a educação destinada aos menos favorecidos economicamente e destinava-se a manutenção do *status quo*.

O governo de Juscelino Kubitschek abriu caminho para que o espírito desenvolvimentista invertesse o papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho, priorizando o nível médio tecnicista, deixando o ensino superior para os que tivessem vocação. Em relação ao ensino básico, o governo de Juscelino Kubitschek não assumiu os encargos necessários e os recursos para a educação não ultrapassaram 6% do orçamento da União. Toda a apologia desenvolvimentista e modernizadora não conseguiu formar mão de obra qualificada para o magistério e o ensino primário continuou com mais de 45% de professores leigos.

Quando, em finais de 1963, João Goulart trouxe a público a situação da educação brasileira, metade da população continuava analfabeta e 1% dos estudantes alcançava o Ensino Superior. Para reverter este quadro, no tocante à educação, João Goulart fixou a prioridade de expansão do ensino primário e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, desenvolvendo medidas importantes na área social. Em 1962, o Plano Nacional de Educação, que seguia determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (4.024/61), impôs ao governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União.

O que parecia ser o início das conquistas democráticas educacionais, com o Plano Nacional de Educação, foi extinto duas semanas após o golpe militar de 1964. O período ditatorial, que durou mais de duas décadas, pautou-se em termos educacionais pela repressão, privatizando o ensino e excluindo boa parte dos setores pobres do ensino elementar de boa qualidade. A ditadura militar passou a governar o país por meio de uma “tecnoburocracia” que não favorecia nenhum setor social amplo. O ensino médio deveria então, segundo o ministro da educação Roberto Campos, atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário deveria continuar reservado às elites.

Apesar do crivo político que filtrava a ação dos educadores, durante a ditadura militar, houve uma diversidade bastante significativa no que se refere a textos e leituras sobre pedagogia e que foram importantes para a formação de muitos professores na medida em que marcaram a visão e o discurso de determinados grupos que geraram movimentos contrários à determinadas políticas e posturas teóricas no campo educacional. Dentre as pedagogias libertadoras, podemos destacar a ação do mundialmente conhecido Paulo Freire, autor de vários livros pedagógicos, que priorizou uma educação para os setores mais amplos da população.

O que na época se denominava como classes populares, numa perspectiva de pedagogia da conscientização, Paulo Freire apostou na ideia de colocar o professor como povo, companheiro e popular. Este novo papel docente entrava em contraste com a figura autoritária e elitista gerando uma dicotomia entre as formas de se visualizar e entender o processo educacional. Voltando o olhar especificamente à educação profissional, objeto deste estudo, em 1971 foi promulgado a LDB 5692 o Parecer do Conselho Federal de Educação 45, já em 1972 que institucionalizava a educação para fazê-lo. Na respectiva LDB, a educação profissional estava atrelada ao ensino de 2º grau (atual ensino médio), tornando-se obrigatórias a todos estudantes e às instituições de ensino. Em função disso, para atendimento a essa obrigatoriedade, muitas escolas apenas incluíram em seus currículos disciplinas da área profissional, sem qualquer fundamentação ou estrutura para tal. Como consequências proliferaram cursos técnicos de baixo custo operacional, tais como, Contabilidade, Magistério, Administração e Secretariado (JACOMETTI, 2008).

Nestes cursos, a educação profissional tinha como foco apenas o treinamento para a produção que, por sua vez, deveria ser escolhido pelo aluno na época de conclusão do ensino de 1º Grau, atual Fundamental. Ou seja, o aluno era obrigado a fazer escolhas de cursos e carreiras sem qualquer preparo, orientação ou maturidade para tanto delineando, desta maneira, a abordagem da educação profissional: funcional ao modelo taylorista-fordista, que partia da análise do posto de trabalho, isto é, levavam em consideração apenas as prescrições atribuídas ao posto de trabalho (SALES, 2007).

A baixa escolaridade dos trabalhadores não era considerada um problema social ou econômico. A educação profissional estava vinculada à ideia do trabalhador “chão de fábrica” e a formação de mão de obra. Em função das inúmeras críticas recebidas, oriundas de vários canais da sociedade, com relação à LDB, foi promulgada em 1982 a Lei Federal 7044, que

desvinculava o ensino de 2º grau da educação profissional, tornando-a optativa ao aluno e à escola.

Na década de 1980, no final do século XX, com o início das mudanças estruturais no mundo do trabalho e com o novo cenário mundial devido à introdução das novas tecnologias, são exigidas alterações na estrutura da educação profissional.

Com esse intuito, promulga-se a LDB 9394/96 e dá-se início à necessidade do aprender contínuo.

Quase que imediatamente, em função da urgência de mudanças nesse modelo educacional, é promulgado o Decreto 2208/97, que regulamenta os artigos da nova LDB, alterando seus objetivos, níveis e currículos, como se observa abaixo na transcrição do Capítulo III:

**Art. 39.** A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Nota: Artigo regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97.

**Art. 40.** A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Nota: Artigo regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97.

**Art. 41.** O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Nota: Artigo regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97.

**Art. 42.** As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Esse Decreto determina ainda que a formação profissional pode dar-se em três níveis, a saber: 1) Básico: destinado à requalificação profissional, não requerendo regulamentação curricular; 2) Técnico: destinado à habilitação profissional dos alunos que estejam cursando ou concluído o Ensino Médio e 3) Tecnológico: cursos superiores, destinados a egressos do Ensino Médio.

Vivencia-se, com isso, o início da superação do enfoque assistencialista da educação profissional. O preconceito com relação a essa modalidade de ensino começa a ser dizimado. As alterações na legislação educacional tornam-se mais frequentes, buscando garantir uma formação profissional adequada aos moldes cada vez mais exigentes do mundo do trabalho. Observam-se por meio da publicação das Diretrizes Curriculares em 1999 ratificada pela quarta Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/04), os primeiros sinais de preocupação com a qualidade da Educação Profissional, conforme se verifica no artigo 15 que informa: O Ministério da Educação, em regime de colaboração com os sistemas, promoverá processo de avaliação da educação profissional de nível técnico garantido a divulgação dos resultados”. Essas publicações evocam, preliminarmente, a noção de competência aliada à educação profissional. Tais competências específicas, já mencionadas no Capítulo I, são determinadas por áreas profissionais e devem compor o perfil profissional do egresso de cada habilitação atendendo, preferencialmente, as exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

As competências, que seriam antes de um conjunto de conhecimentos profissionais, uma atitude social, surgem “[...] como meio para identificar os conhecimentos que os trabalhadores produziam ao longo da sua vida laboral, ligando os mais diversos saberes (formais, tácitos e experiências), associada aos novos modelos de produção e gerenciamento e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhes eram correspondentes” (SALES, 2007, p. 68). Tal iniciativa culmina com o início das avaliações da qualidade no Ensino Fundamental e Médio.

Em 2004, o Decreto 5154 revogou o Decreto 2208/07 e alterou as formas de articulação entre Educação Profissional e o Ensino Médio. Criou-se, então, a forma articulada de educação profissional onde, de acordo com o respectivo decreto, esta pode ser: 1) articulada com o ensino médio, onde ela a) Poderá ser realizada de forma integrada, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; b) Poderá ser realizada de forma concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis ou, ainda, em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento do projeto pedagógico unificado. 2) subsequente em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Essa nova articulação promove uma identidade ao ensino médio e, conseqüentemente, à própria educação profissional, já que desvinculam os dois modelos, com objetivos e cargas horárias específicas, mas regulamenta a necessidade da apresentação do certificado do ensino médio para expedição do referido diploma de educação profissional. Intensifica-se, dessa forma, a preocupação com a identificação do perfil profissional do egresso, bem como com as formas de aproveitamento de estudos.

Em 2008, a Lei 11.741, alterou novamente a LDB 9394/96, com o intuito de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional. Essa alteração objetivou, principalmente, buscar formas de suprir à carência que o Brasil passava a apresentar, com a falta de profissionais de nível técnico. Tais alterações ratificam a preocupação com esta modalidade mostrando que, para atendimento ao mercado de trabalho, muito ainda deveria ser mudado. Aliás, a este respeito, um levantamento feito pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) mostrou que a remuneração média inicial de um profissional técnico, nas carreiras mais carentes do mercado, demandadas da indústria, supera os salários pagos a profissionais de nível superior tornando, em alguns casos, a formação de nível médio técnico bastante atraente. É importante ressaltar que, ainda em 2008, instituiu-se o Catálogo Nacional do Ensino Técnico. Neste catálogo os cursos técnicos foram organizados por áreas profissionais, apresentando a definição da carga horária para cada um. Tal documento orienta as instituições de ensino para que mantenham cursos com denominações adequadas às constantes no Catálogo. Esse Catálogo, alterado pela última vez em 26/01/12, sedimenta a educação profissional de ensino técnico de maneira mais clara e objetiva.

Em 2009, com a criação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), sistema este que objetivou o registro e divulgação em âmbito nacional das escolas técnicas, bem como seus planos de cursos, a educação profissional de nível médio passou a ser sistematizada e avaliada em âmbito nacional. Para tanto e mantendo o processo contínuo de atualização dos cursos técnicos, em 04/09/2012, foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional onde nessas diretrizes foi apresentada a preocupação com as transformações constantes no mundo do trabalho. Estas possibilitaram uma verdadeira mudança no eixo nas relações entre trabalho e educação já que visou convergência das respectivas relações em função do avanço científico e tecnológico. Essas novas Diretrizes Curriculares têm como objetivo “superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de

pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos e serviços” (Parecer CNE 11/12).

Examinando os novos Planos Nacionais de Educação, observa-se que os mesmos absorvem a preocupação com a educação profissional e a valorizam, aliando-a a educação de jovens e adultos, privilegiando esse segmento com metas e estratégias específicas. Destaca-se, nesse Plano Nacional, a Meta 10 que trata da Criação de Políticas Públicas, e em decorrência disso, cria-se o Programa Nacional de Formação Tecnológico, popularmente conhecido como PRONATEC. Na esteira deste pensamento, o governo do Estado de São Paulo, frente à carência que o mercado de trabalho enfrenta em face de falta de profissionais técnicos devidamente habilitados criou, também, o Programa VENCE cujo objetivo é a formação de mão de obra técnica para o atendimento ao mercado que, segundo o Mapa do Emprego na Indústria de 2012 da Confederação Nacional da Indústria, terá uma demanda de, aproximadamente, sete milhões de profissionais de nível técnico.

Pelo Projeto Rede Ensino Médio Técnico (VENCE), o aluno matriculado no 2º ou 3º ano do ensino médio ou em qualquer termo da educação de jovens e adultos pode, de forma articulada ou concomitante, matricular-se em curso da educação profissional. Na forma concomitante, o aluno pode, inclusive, cursar em escolas da rede privada de ensino que ministrem tal modalidade e que foram devidamente credenciadas, após processo de licitação. No que tange o respectivo programa é importante destacar, também, a preocupação com a qualidade desses cursos oferecidos, já que por intermédio de empresas de auditoria contratadas pela Secretaria da Educação do Governo do Estado, são feitas regularmente visitas às escolas credenciadas, onde, por meio de entrevistas com alunos, professores, coordenação e direção, são verificadas as condições administrativas e pedagógicas, visando a uma educação adequada.

De acordo com informações disponibilizadas pelo governo do Estado de São Paulo, em seu sítio na internet destinado exclusivamente a fornecer informações sobre o programa VENCE ([www.vence.sp.gov.br](http://www.vence.sp.gov.br), 02/12/2013), ao considerar todas as instituições credenciadas, metade delas obtiveram uma pontuação acima de 9,65 (escala de 0 a 10) no que tange o grau de qualidade dos cursos oferecidos. No segundo semestre de 2013, o programa VENCE ofertou 20.000 vagas de ensino. Dentre estas, 4.827 foram direcionadas para matrículas de alunos especificamente do município de São Paulo e, destas, 487 vagas foram preenchidas por alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Já no que diz respeito ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por intermédio de financiamento estudantil, o aluno pôde, como no ensino superior, adiar o pagamento das mensalidades de seus cursos para quando estiverem inseridos no mercado, com condições financeiras favoráveis e adequadas quitarem sua dívida. O PRONATEC (2013), especificamente, tem ainda como objetivos e iniciativas, de acordo com informações disponibilizadas no sítio institucional destinado especificamente ao respectivo programa mantido pelo Governo Federal ([pronatec.mec.gov.br/](http://pronatec.mec.gov.br/)), expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância. Esta expansão é orientada pelos seguintes objetivos: a) construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; b) aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; c) aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; e d) melhorar a qualidade do ensino médio.

Ainda por intermédio do PRONATEC, foi criada a chamada Bolsa-Formação, por meio da qual são oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio. Foram ofertadas, em um primeiro momento, no segundo semestre de 2013, cerca de um milhão de bolsas de estudos, com vagas ofertadas por todo o Brasil, destinadas a alunos que concluíram o Ensino Médio. Aqui, se faz importante destacar os Cursos Técnicos em Enfermagem, Segurança do Trabalho, Administração, Edificações, Mecatrônica e Logística como sendo os mais procurados de acordo com levantamento da Fundação FAT (Fundação de Apoio à Tecnologia), responsável pelo processo seletivo das escolas técnicas.

O Projeto do Plano Nacional referente a 2011/2020, também privilegia a educação profissional duplicando as matrículas na educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. As estratégias do plano são expandir as matrículas na educação técnica profissional de nível médio dentro das instituições federais, expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino; expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância; ampliar programas de reconhecimento de saberes para fins da certificação profissional em nível técnico, ampliar a oferta de matrículas gratuita de educação profissional técnica de nível médio, expandir o financiamento estudantil à educação profissional técnica de



nível médio oferecido em instituições privadas de educação superior, institucionalizar sistema de avaliação nas redes públicas e privadas, estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional e elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional. Destaca-se a meta 11.7 do respectivo plano na qual a institucionalização de um futuro sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica é ratificada. Vê-se então, aqui, a gênese do estabelecimento da avaliação da qualidade em uma modalidade de ensino até então desprezada pela história.

Como primeira manifestação significativa e regulamentada sobre o conceito de avaliação institucional na educação profissional, mesmo que de forma velada, o Conselho Estadual da Educação de São Paulo, por meio da homologação da Deliberação 105/11, instruiu que os cursos técnicos, atualmente autorizados, deverão solicitar nova aprovação de seus planos de curso no prazo máximo de 03 anos, bem como as novas autorizações solicitadas. No ensino privado, estes deverão estar atrelados à expedição de Pareceres Técnicos, que integram os planos de curso (Del CEE 8/2000), e os mesmos só terão validade se expedidos por instituições credenciadas pelo próprio Conselho de Educação de São Paulo.

Em princípio, foram credenciadas quatro instituições de renome no segmento da educação profissional para tal avaliação. O estabelecimento de ensino poderá optar entre tais instituições credenciadas para emissão do parecer técnico. A emissão desse parecer deverá acontecer após visita *in loco* a instituição e análise do referido plano de curso. Esta visita técnica deverá ser acompanhada, também, pela supervisora de ensino designada pela Secretaria da Educação e terá como finalidade principal a comprovação das condições descritas e declaradas pela instituição.

Na visita técnica deverão ser verificadas as dimensões e existência dos espaços físicos comuns e específicos para cada curso, bem como o acervo bibliográfico da escola e as condições das salas destinadas à informática, equipamentos e materiais dos laboratórios específicos para manutenção do curso requerido. É exigência, também, que o parecerista não tenha vínculos com a referida instituição, tenha competência técnica comprovada na área e respeite a conduta ética, preconizada pelo conselho regional de sua classe profissional. É importante, ainda, frisar que compete ao parecerista examinar: as condições oferecidas pelo curso pretendido; a experiência educacional da escola e as relações institucionais que a escola mantém com o setor produtivo relacionado à área do curso.

O plano de curso, sendo aprovado, poderá vigorar por até cinco anos e deverá ter a seguinte estrutura: 1) Justificativa e objetivos – razões da instituição para a oferta do curso na

região, fundamentada em estudos e pesquisas do setor produtivo e das ocupações existentes; 2) Requisitos de Acesso – critérios de escolaridade, idade e condições para a admissão do candidato ao curso; 3) Perfil profissional de conclusão – competências requeridas para o exercício da profissão ou da ocupação; 4) Organização Curricular – estrutura básica do curso, contendo itinerários formativos e temas a serem desenvolvidos, coerentes com requisitos do perfil profissional de conclusão; 5) Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores definição dos procedimentos de avaliação de conhecimentos e experiências adquiridos anteriormente pelo aluno; 6) Critérios de avaliação – sistema de avaliação utilizado pela escola, bem como as formas de recuperação oferecidas para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos; 7) Instalações e equipamentos – infraestrutura necessária para o curso; 8) Pessoal docente e técnico – quadro de pessoal envolvido no curso com a indicação da adequada formação e qualificação para a função; 9) Certificados e Diplomas – documentos a serem expedidos conforme proposta pedagógica da escola e do curso; 10) Proposta do Estágio Supervisionado, quando for o caso, especificando sua natureza e modalidade, nos termos da legislação em vigor.

Ao entender que a educação profissional constitui um importante instrumento para, quando cumpridos seus objetivos na totalidade, promover ou alavancar as condições de vida da população e em contrapartida promover possibilidades de atender às demandas do mercado em setores carentes de profissionais preparados adequadamente e ao saber, ao mesmo tempo, da existência de um alto grau de dificuldade para a criação de um sistema de avaliação unificado indicando, desta forma, sua inexistência já que tais cursos possuem, também, em seus currículos e ementas, características regionais e amplitude de conhecimentos e ou articulações com o mercado econômico existente nas proximidades, percebe-se que tal especificidade gera um entrave para que essa avaliação, em esfera nacional, seja realizada, considerando o aspecto da grandiosidade e diversidade do espaço brasileiro. Em decorrência disso caberia, aqui, o início de uma discussão para refletir se tal verificação ou avaliação da qualidade desses cursos e escolas não deveria ficar atrelada aos órgãos ou conselhos de regulamentação das profissões e ocupações, já que são eles os que teriam condições de, à luz de seus saberes e práxis, determinar ou corrigir os rumos desses cursos. Contudo, são notórios os passos que o Governo do Estado de São Paulo e a União têm dado para que a educação profissional ocupe um lugar privilegiado dentro da educação nacional, acabando de vez com uma cultura assistencialista e demagógica que vingou por longo tempo nesse segmento. Aliás, a este respeito, abaixo, no quadro 01, se apresenta uma síntese da evolução histórica da

educação profissional, sob a égide legal, para melhor observação das mudanças ocorridas, nos últimos 40 anos, na educação técnica profissional de nível médio.

**Quadro 02:** Evolução histórico-legal do ensino profissional de nível médio

<b>Legislação</b>	<b>Alteração</b>
<b>LDB 5692/71 –</b>	Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>Parecer CFE 45/72</b>	Diretrizes da Educação Profissional
<b>Lei Federal 7044/82 – Art. 1º e 4º</b>	Torna facultativa a habilitação profissional no ensino de 2º Grau
<b>LDB 9394/96 – Cap. III</b>	Sancionada Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Integra capítulo específico sobre a Educação Profissional
<b>Decreto CNE 2208/97</b>	Regulamenta artigos da LDB referentes à Educação Profissional
<b>Parecer CNE 16/99</b>	Diretrizes Curriculares para a educação profissional de nível técnico
<b>Resolução CNE 04/99</b>	Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Áreas Profissionais
<b>Indicação CEE 8/2000</b>	Diretrizes para implementação da educação profissional no estado de São Paulo
<b>Decreto CNE 5154/2004</b>	Regulamenta Programas de educação profissional e Itinerários Formativos
<b>Resolução CEB 01/2005</b>	Altera nomenclaturas e articulação com o ensino médio
<b>Lei Federal 11.741/08</b>	Altera artigos da LDB, institui eixos tecnológicos
<b>Resolução CNE 03/08</b>	Instituição e implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio
<b>Portaria CNE 14/09</b>	Criação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)
<b>Deliberação CEE 105/11</b>	Diretrizes para emissão de pareceres técnicos
<b>Parecer CNE 11/12</b>	Novas Diretrizes Curriculares para o ensino técnico

**Fonte:** Do autor.

Todo o dito até o presente implica na percepção, sob a luz da história e da legislação educacional, das mudanças nas regulamentações da educação profissional técnica de nível médio que, por sua vez, foram constantes. Estas alterações evocam a construção de novos rumos sociais que culminam em um novo cenário nacional, onde mudanças no processo de produção à educação profissional assumiu uma importância jamais vista na história da educação brasileira. Assim, percebe-se que os programas aqui tratados são recentes e que, ainda em fase de construção, carecem de estudos que possam fomentar caminhos que possibilitem a visualização e a (re)adequação dos mesmos aos constantes mudanças sociais. Por isso mesmo, entende-se que a criação de possibilidades futuras de análise não se constitui apenas como um trabalho a ser realizado. Ao contrário. Se firma como uma necessidade histórica e política, já que o método de análise precisa buscar compreender o que é o Brasil

hoje (RAMOS, 2013). É a partir deste entendimento e, ainda, nesse sentido que se encaminha, então, este trabalho para a investigação empírica descrevendo, para tanto, os caminhos investigativos a seguir.

### 3 MÉTODO DE PESQUISA

Para melhor identificação e posterior compreensão das competências gerenciais pertinentes ao cargo de coordenador pedagógico optou-se por desenvolver este trabalho a partir de um estudo exploratório. Nestes estudos, conforme argumenta Ghiglione e Matalon (1997) permitem analisar, sem qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido, explicitar um problema e conduzir a pesquisa para sua compreensão. Para tanto, optou-se conduzi-lo sob a perspectiva qualitativa, já que sob esta perspectiva se torna possível o entendimento da complexidade em profundidade do fenômeno a ser estudado não se prendendo a ideias pré-concebidas. Ou seja, conforme argumenta Poly et al (2004), possibilita a interpretação do fenômeno maneira mais intuitiva por meio da interpretação realizada sob o fenômeno, mas sem o controle do mesmo.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por entendê-lo a partir de uma análise documental e pela análise, sob a ótica das competências gerenciais, dos dados coletados por meio de um grupo focal realizado com atores atuantes em uma escola técnica da rede privada de ensino do Estado de São Paulo. No que tange o estudo documental, este considerou o regimento escolar da escola objeto do presente estudo (atuante no segmento dos cursos técnicos de nível médio) e as legislações educacionais atuais escolhidas, *a priori*, as que tratam das atribuições do coordenador pedagógico. Este estudo consistiu na coleta e identificação das atribuições e funções dos Coordenadores Pedagógicos nos documentos da escola e referidos atos legais. Para o desenvolvimento do mesmo, foram escolhidas legislações atuais e específicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que tratam sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos. Vale lembrar que, conforme Bell (1993), um documento é sempre uma impressão deixada em determinado contexto social e, por isso mesmo, os documentos quando primários, ou seja, oriundos de órgãos ou entidades formais e/ou oficiais, tais como, leis, decretos, deliberações, permite o entendimento do respectivo contexto no qual se deseja pesquisar. Por isso mesmo, optou-se, neste trabalho, por realizar a análise documental das Resoluções, Leis e Decretos que, de alguma maneira, se vinculam ao tratamento do cargo de coordenador pedagógico. Os documentos serão analisados a partir da técnica de análise do conteúdo, já que segundo Bardin (1977), a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem ser relacionados. Essa

análise tem a função de descobrir os núcleos de sentido, cuja aparição e frequência poderiam ter um significado especial e relacionar-se com o objetivo analítico escolhido.

Para melhor entendimento da técnica de análise utilizada, é importante esclarecer que a análise do conteúdo surgiu como uma técnica de análise quantitativa, mas conforme Vergara (2004), uma vez que existe a necessidade de interpretar e analisar o que se firma sobre determinado assunto, esta técnica possui mais um caráter qualitativo e, por isso mesmo, pertinente à análise documental.

Já o grupo focal, enquanto dinâmica para coleta de dados, de acordo com Backe et al (2011), permite o entendimento de determinado fenômeno, já que possibilita a contextualização, interpretação e concepções de novas ideias ao mesmo momento no qual ocorre. Isto implica em dizer que o grupo focal, por meio do estímulo da troca de experiência sobre determinada temática, permite que, por meio do direcionamento intencional, os dados sejam coletados de maneira mais eficiente do que em entrevistas individuais, já que as concepções e/ou ideias são captadas no mesmo momento no qual as influências acerca do assunto são emitidas pelos participantes. Para a realização do respectivo grupo, foram convidados professores com no mínimo dois anos de experiência geral docente e entre seis meses a quatro anos de atuação específica em cursos técnicos de nível médio.

Todos os participantes atuam como docentes em uma única escola investigada. Dos participantes do grupo, cinco homens e duas mulheres, com idade entre 22 e 51 anos, apenas dois não tinham como principal atividade profissional a carreira docente. Dos sete participantes, dois não possuíam formação específica para a docência. Para a análise dos dados coletados no grupo focal, também foi utilizada a análise do conteúdo preconizada por Bardin (1977). O grupo focal foi delineado seguindo a intencionalidade desta pesquisa a partir do roteiro apresentado no Quadro 03:

### Quadro 03: Roteiro Grupo Focal

Questão	Roteiro/Objetivos
A	<b>Roteiro:</b> Com base em sua experiência profissional docente, quais as funções gerais do coordenador técnico e o que você espera desse profissional?
	<b>Objetivo:</b> Levantar, a partir da discussão do grupo, a descrição das funções, atividades gerais do cargo e quais seriam as expectativas e correspondentes impactos que a atuação desse novo gestor traria para a organização escolar.
B	<b>Roteiro:</b> Comente as funções específicas desse profissional. (Áreas: direção, pais, professores, mantenedora e diretoria regional).
	<b>Objetivo:</b> Coletar informações sobre quais funções esse coordenador técnico teria para uma atuação global nas diversas esferas administrativas nas quais a escola está inserida.
C	<b>Roteiro:</b> Que competências gerenciais, tomando por base sua experiência na área educacional, são necessárias para um desempenho otimizado do cargo?
	<b>Objetivo:</b> Introduzir ao grupo o termo competências, estimulando-os a fazer correlações com as funções e atividades discutidas anteriormente, na expectativa que alcancem a identificação de algumas das principais competências.

**Fonte:** Do autor.

Para auxílio na análise de dados da frequência grupo focal foi utilizado, também, o aplicativo “Nuvem de Palavras” criada a partir da ferramenta Wordle™. Este aplicativo gera nuvens de palavras dando maior intensidade e/ou destaque àquelas que apresentam maior frequência em determinado texto. A utilização deste aplicativo permitiu que o conteúdo extraído dos documentos e do grupo focal fosse analisado em sua totalidade, já que o mesmo não realiza exclusões de qualquer conteúdo que contenha alguma significação. Para ampliar o escopo do assunto tratado neste trabalho, também foi aplicado, para nove coordenadores pedagógicos, um questionário semiestruturado composto pelas seguintes questões abertas:

- 1) Baseando-se nas competências relacionadas no quadro em anexo e de acordo com a sua experiência profissional enquanto coordenador pedagógico atuante na educação profissional, poderia ainda apontar outras competências, para que o desenvolvimento da sua função fosse completado?
- 2) Considerando as atribuições, relacionadas a cada competência, evidenciadas no quadro, você valida o que foi discutido? Se sim, comente. Se não, indique quais atribuições não correspondem.
- 3) Com relação aos níveis de complexidade apresentados, no quadro anexo, identifique em qual nível você se encontra, para cada uma das competências descritas.

- 4) Identifique, com base no quadro anexo, enquanto coordenador, quais as competências você deveria ainda desenvolver.
- 5) Sugira como a instituição poderia melhor auxiliá-lo no desenvolvimento dessas competências, se for o caso.

Este questionário teve por objetivo auxiliar na avaliação das competências gerenciais na equipe escolares descritas pela equipe escolar investigada, para descoberta de possíveis lacunas. O mesmo buscou, também, proporcionar aos integrantes da equipe a possibilidade de identificar o nível atual de complexidade para cada uma das competências descritas. Esse tipo de autoavaliação oportuniza, de maneira sistemática e concisa, uma reflexão crítica e efetiva sobre o seu desempenho profissional, especificamente sobre as funções e atividades que desenvolve. Sua aplicação se deu de forma individual. Os nove coordenadores da equipe investigada, que totalizam os sujeitos sociais da pesquisa, foram convidados a responder. Para a elaboração das respectivas questões, partiu-se do pressuposto de que todos os coordenadores pedagógicos possuem as competências apresentadas. Eles foram convidados a avaliar em que níveis de complexidades se encontravam para cada uma das competências apresentadas. As respostas apresentadas pelos coordenadores também foram analisadas por meio da técnica de análise do conteúdo delineada por Bardin (1977).



## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

Para melhor apresentar os resultados, os mesmos foram estruturados de acordo com a respectiva técnica de pesquisa utilizada compondo, em decorrência disso, três momentos distintos que se inicia com a contextualização do *locus* da pesquisa. Em sequencia é apresentado o resultado do grupo de focal para, posteriormente, apresenta-se os resultados dos questionários estruturados aplicados aos coordenadores pedagógicos.

### 4.1 CONTEXTO DE PESQUISA

Trata-se de um estabelecimento de ensino privado situado na cidade de São Paulo, fundado em 1954 e que trabalha há mais de 20 anos com educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em 2007, motivado pelo acompanhamento dos incentivos que haveria em prol da educação profissional técnica, o diretor geral dessa escola deu início aos trabalhos com essa modalidade. As primeiras turmas foram abertas em 2008, apenas no período noturno, com aproximadamente 500 alunos, distribuídos em 06 cursos.

Os cursos técnicos de nível médio, em função da sua pouca duração, que variam de dois a quatro semestres (Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – MEC-2009), e em função da necessidade contínua de atualização dos currículos e das ementas, derivadas das mudanças no mercado de trabalho, solicitam dos professores e corpo diretivo uma visão sistêmica importante, já que tais cursos exigem uma transformação rápida do seu corpo discente. No final de 2011, como previsto, tais incentivos fiscais e financeiros vieram em forma de algumas políticas públicas e, como esperado, o corpo discente da escola triplicou.

Os incentivos são de fundo estritamente social. Propiciam aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio da rede pública estadual a matrícula em cursos da educação profissional técnica de nível médio, em estabelecimentos da rede privada, devidamente credenciados e positivados em um processo de licitação. Com base em tais mudanças, os nove cursos mantidos na escola objeto da pesquisa, que foi denominada Escola Alfa a partir de 2012, foram expandidos para os períodos da manhã, tarde e noite, inclusive com a necessidade de abertura de novas unidades, o que exigiu a contratação de novos professores.

Em função de tal ampliação, tornou-se impraticável que todo o processo de gestão fosse desenvolvido apenas pela direção.

A necessidade de mudança no modelo de gestão foi colocada em forma de proposta de Desenvolvimento Organizacional para a entidade mantenedora, já que seria necessária a adoção de uma nova estratégia. A mudança na estrutura estaria centrada na contratação de nove coordenadores técnicos que seriam os responsáveis diretos pelo desenvolvimento dos cursos, tanto na forma administrativa, como pedagógica. A proposta foi apresentada em meados de novembro de 2011 e aceita em fevereiro de 2012, quando então, na esfera trabalhista, esse novo cargo foi criado – Coordenador do Ensino Técnico – com carga horária específica semanal fixa para tratar da gestão de seu curso.

A escolha desses coordenadores foi pautada em critérios limitados, já que nenhum dos candidatos apresentava, em seus currículos, experiência em gestão educacional. Foram escolhidos pela direção aqueles que apresentavam dois requisitos: maior disponibilidade ou atuação exclusiva na instituição e comprometimento com a escola.

A criação desse cargo levou à necessidade de desenvolvimento, nestes novos coordenadores, de algumas competências para uma atuação eficaz, já que passaram a serem líderes dos professores, atuando diretamente junto ao corpo discente, docente e comunidade. Com a inserção de alunos menores de idade, também deverão possuir algumas habilidades específicas para o trato com essas famílias.

Tais competências, em princípio, teriam como base a necessidade do conhecimento da legislação educacional e de um conhecimento sistêmico da instituição. No entanto, no decorrer da roteirização das atividades dessa nova função, outras necessidades foram sendo apresentadas e com elas, a necessidade do desenvolvimento de outras competências.

Enquanto as atribuições do coordenador e suas necessárias competências não forem descritas e as possíveis lacunas sejam identificadas para posterior desenvolvimento, é possível que este colegiado, formado pelos nove coordenadores, funcione como apoio à direção, mas sem a autonomia necessária e desejada pela instituição para o seu cargo.

## 4.2 RESULTADO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Foram realizadas as leituras preliminares, nas legislações educacionais selecionadas que tratam especificamente das atribuições do cargo do coordenador pedagógico (Quadro 04), em busca de uma codificação para a análise.

Em princípio, foram procuradas congruências nas atribuições e ou funções determinadas em cada um dos documentos estudados, buscando similaridades.

**Quadro 04:** Legenda dos Documentos Estudados

Fonte	Legislações
1	Regimento Escolar do Colégio Foco do Estudo
2	Resolução Secretaria da Educação/ SP – 88 de 19/12/2007
3	Resolução Secretaria da Educação/ SP – 89 de 19/12/2007
4	Resolução Secretaria da Educação/ SP – 90 de 19/12/2007
5	Resolução Secretaria da Educação/ SP – 81 de 04/11/2009
6	Resolução Secretaria da Educação/ SP - 22 de 14/02/2012

**Fonte:** Da autora

Feito as leituras, foi escolhida a realização da análise temática baseada na frequência da aparição das informações (atribuições). Tal análise consiste “em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977). Para nortear essa análise temática, foi construído o Quadro 05, no qual foram estabelecidas categorias relacionadas às atividades/ações coletadas nos documentos. Para melhor entendimento, para cada uma das categorias foi designado um título, que de forma geral, engloba o teor de cada uma das atividades/ações agrupadas:

**Quadro 05:** Atribuições/Ações e suas respectivas fontes

CATEGORIAS DE ATRIBUIÇÃO/FUNÇÃO	ATIVIDADES/AÇÕES	Fonte					
		1	2	3	4	5	6
<b>Planejamento</b>	- Participar da elaboração do Plano Escolar e Projeto Pedagógico.	X					
	- Planejar as atividades de ensino.				X		
	- Buscar parcerias para otimização do processo.					X	
	- Elaborar planos de ação.						X
<b>Assistência Técnica</b>	- Prestar assistência técnico-pedagógica aos professores	X		X	X		X
	- Selecionar estratégias para melhoria dos padrões de qualidade.				X	X	
	- Ampliar o domínio de conhecimento e saberes dos alunos	X	X				
	- Intervir/orientar a prática docente promovendo aperfeiçoamento.	X	X	X			
	- Apoiar capacitação/atualização dos professores.				X	X	
	- Promover o trabalho de formação continuada.		X				X
	- Compreender as propostas curriculares e referenciais pedagógicos.		X	X	X		
	- Divulgar práticas pedagógicas inovadoras.		X				
	- Desenvolver atividades que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.		X	X			X
	- Participar/avaliar a produção didático-pedagógica.				X		X
	- Executar o Projeto Político-Pedagógico.						X
<b>Assessoramento</b>	- Assessorar a direção.	X				X	
	- Responder e apoiar a direção.						X
	- Apoiar organizações estudantis.				X		
<b>Participação</b>	- Assegurar a participação ativa de todos os envolvidos no processo.	X	X			X	
<b>Organização</b>	- Organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar.				X		X
	- Organizar e selecionar materiais de aprendizagem.	X	X			X	
	- Elaboração de relatórios.					X	
	- Substituir os professores em ausências de curta duração.						X
<b>Acompanhamento</b>	- Monitoramento da avaliação e recuperação bimestral.	X			X		
	- Acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem.		X			X	
	- Cumprimento da proposta pedagógica.					X	
	- Observar a atuação do professor em sala.			X	X		
	- Realizar reuniões periódicas com os envolvidos.						X

Fonte: Da autora.

A partir do quadro 05, pode-se observar o desvelamento de categorias relacionadas às atividades (atribuições/funções) coletadas nos documentos/legislações. Após as interpretações, a partir da análise documental, agrupou-se e relacionaram-se as atividades encontradas na respectiva análise as categorias de atribuição/função estabelecidas, anteriormente descritas, a algumas denominações usuais de competências que evidenciamos como correspondentes às atribuições do coordenador. Estas relações podem ser mais bem visualizadas no quadro 06.

**Quadro 06:** Categorias de Atribuições

CATEGORIAS DE ATRIBUIÇÕES RELACIONADAS	COMPETÊNCIA GERENCIAL	DESCRIÇÃO GERAL DA COMPETÊNCIA (DUTRA, 2004)
Organização	PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO	Relaciona-se com a organização, planejamento, sistematização, acompanhamento e apoio a todo o processo.
Planejamento		
Assessoramento		
Assistência Técnica	CAPACIDADE ANALÍTICA	Relaciona-se à responsabilidade pela captação e organização sistemática de todas as informações relativas a assunto ou problema, dentro do seu espaço de atuação, através da análise, comparação e identificação de relações de causa e efeito e alternativas de solução de problemas.
Assistência Técnica	COMUNICAÇÃO	Relaciona-se à habilidade de manter todos os pares informados com relação aos resultados alcançados, novidades e melhoramentos pertinentes, de forma a ser compreendido claramente por todos os participantes do processo, além de saber ouvir e dar feedback.
Participação		
Assistência Técnica	NEGOCIAÇÃO	Construção de uma argumentação coerente que gere credibilidade, abertura para rever posições diferentes da sua e desenvolvimento de um nível de autonomia decisória nas negociações de que participa.
Participação		
Assessoramento		
Planejamento	GERENCIAMENTO DE PROJETOS	Visa a elaborar, estruturar, avaliar e controlar projetos, em termos de gerenciamento de tempo, recursos, resultados e definição de prioridades, de maneira integrada aos processos organizacionais em vigor.
Acompanhamento		
Organização		

**Fonte:** Adaptado de Dutra (2004)

A partir da categorização das competências gerenciais e suas respectivas descrições, percebeu-se que um coordenador pedagógico deve possuir a competência de: a) planejar e organizar os processos de gestão; b) analisar de maneira sistemática os assuntos inerentes à sua gestão; c) manter seus pares informados sobre os resultados alcançados por sua gestão, bem como saber ouvi-los e fornecer *feedback*; d) construir argumentações coerentes e, desta maneira, rever diferentes posicionamentos nos processos em que participa e e) saber gerenciar projetos de maneira a estruturá-los e avaliá-los no que tange a utilização de tempo, recursos e suas prioridades.

A categorização das competências permitiu um melhor entendimento dos resultados apresentados pelo grupo de foco, cuja apresentação é realizada abaixo.

#### 4.3 RESULTADOS DO GRUPO DE FOCO

Esta pesquisa buscou identificar as competências gerenciais pertinentes ao cargo de Coordenador Pedagógico como base de avaliação de uma equipe de coordenadores da educação profissional no ensino privado. Para tanto, foi questionado “quais são as competências gerenciais necessárias para o desenvolvimento da função de coordenador técnico pedagógico, na atuação em cursos da educação profissional do ensino médio?” e,

“quais técnicas poderão ser utilizadas para a avaliação de tais competências?” realizou-se um grupo focal com sete professores atuantes na educação profissional de nível médio.

Optou-se pelo grupo focal porque se entende, assim como Dias (2000), que esta é uma técnica que permite identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes sobre um determinado tema e, ainda, com Gatti (2005) que por meio desta técnica se torna possíveis compreender a realidade e as práticas cotidianas de determinados grupos sociais. No caso em questão, as práticas e as representações dos professores atuantes na educação profissional de nível médio sobre as competências gerenciais para o desenvolvimento da função de coordenação.

A seleção dos professores não foi por acaso. Foi considerada, para tal, a formação e a atuação desses profissionais. Buscamos, na tentativa de gerar uma maior sinergia entre o grupo, professores com formação e atuação em diferentes eixos pedagógicos da educação profissional para compor o grupo, em decorrência disso, cinco homens e duas mulheres com idade que variou entre 22 e 51 anos. Apesar de dois dos sete participantes não ter uma formação específica para a docência, suas participações no grupo permitiu avançar no entendimento de questões que, a primeira vista, são apenas pressupostas e/ou intuídas em nossa cotidianidade. Por isso mesmo, utilizando-se do caminho interpretativo delineado por Ginzburg (1991), quando trata dos paradigmas indiciários, buscamos pistas e/ou indícios que emergindo, por meio do grupo focal, permitisse a construção de um cenário que possibilitasse o entendimento da realidade deste grupo para além dos pressupostos levantados neste trabalho. Assim, tentando perceber os acontecimentos mais insignificantes contidos nos discursos dos participantes do grupo, já que, conforme Ginzburg (1991) são eles que nos distanciam da “ideia Galileana de que do individual não se pode falar”, que o grupo focal desenvolveu a partir das seguintes questões norteadoras: 1) Com base na sua experiência profissional docente, quais são as funções gerais do coordenador técnico? O que você espera deste profissional? 2) Quais são as funções específicas de um coordenador técnico? 3) Que competências gerenciais, tomando por base sua experiência na área educacional, são necessárias para um desempenho otimizado do cargo de coordenador técnico?

A partir das questões norteadoras, iniciou-se o trabalho do grupo com esta pesquisadora atuando como moderadora. Em um primeiro momento, após explicado o objetivo e a dinâmica do trabalho, foi lançada ao grupo, a partir da explicação conceitual das competências gerenciais já delineadas anteriormente neste trabalho, à moderadora encerrou sua explanação informando que as respostas não seriam objeto de avaliação, que não existe

certo ou errado, informando, ainda, que o objetivo do grupo era apenas o de realizar uma conversa, uma espécie de “chuva de ideias”. É claro, que o término da explanação com este termo foi intencional. Os participantes estão identificados como P1 e assim sucessivamente.

Na tentativa de auxiliar a moderadora no entendimento do que vem a ser a “chuva de ideias”, um dos participantes, aqui identificado como P2, completou a sentença: *Brainstorm*, permitindo identificar que as barreiras provocadas pela ansiedade e o nervosismo por parte do grupo, considerados normais neste tipo de atividade, começavam a se desfazer. Informando, ainda, que este era justamente o foco, a moderadora teve o aceite, novamente, de P2 que ao dizer “tudo bem” deu sinais de ser ele a possível liderança do grupo. O aceite de P2 foi seguido por um “Ok” de P4.

Ainda nesta fase de busca pela sinergia do grupo, o participante P2 solicitou que a moderadora repetisse o tema, mas, antes do término da resposta, P2 “cortou” a fala da moderadora indicando possuir o entendimento do que estava sendo proposto. Avançando o pensar inicialmente solicitado por P2, a moderadora concluiu o raciocínio perguntando quais são as funções do coordenador técnico e, insinuando ao mesmo tempo para P3 um possível início de debate por parte deste último participante.

O participante P3, rindo, questionou: *Eu o primeiro? Por que eu?* Neste momento, a moderadora pode perceber que o participante encontrava-se ainda desconfortável com o ambiente da entrevista. Este é um importante indício a ser considerado porque nos permite questionar até que ponto nossa fala pode ser limitada sobre o pré-julgamento do que pode e do que não se pode falar.

O desconforto do participante P3 só aumentou com a interveniência de P2 que questionou a moderadora: *é na ordem?* Sem maiores explicações sobre o assunto, o participante P3 incitou o início por P2: *Vai, vai você!* Confirmando, desta maneira, o desconforto inicialmente intuído pela moderadora.

Seria, então, o respectivo desconforto a tradução do sentimento de medo? De vergonha? De desconhecimento do assunto? Estas questões passaram a fazer parte do universo da pesquisa a partir daquele momento, em decorrência disso, uma possível resistência por parte do respectivo respondente. Os motivos geradores do desconforto de P3 deveriam, então, ser melhor analisados.

O participante P2 se colocou de prontidão e decretou: não, eu posso começar! E disse: *Eu acredito que o, que esse coordenador, ele tem que ter uma capacidade técnica muito grande da área que ele domina né! Ele tem que conhecer muito bem tecnicamente, porque, se ele não conhecer tecnicamente ele não vai conseguir passar para as pessoas né! Tem que ter uma comunicação muito*

*boa né! Ser bem entendido! Saber liderar pessoas. Vejo que ele tem que saber liderar pessoas e buscar o resultado através de pessoas né! Isso é o que me vem nesse momento à cabeça.* Entretanto, sua fala foi interrompida por duas vezes por P3, que ratificou em ambas as vezes a fala de P2 e complementou:

[ele deve] *ser acessível, além do domínio técnico, ele ser acessível e ter assim, bagagem de articulação, o que [P2] falou, saber tratar com pessoas, gostar de tratar com pessoas. Não é só saber! Gostar e saber. Articulado*

A moderadora percebeu, então, que na visão destes dois participantes o conhecimento técnico se faz importante, mas, não fundamental. O tratamento dispensado aos coordenados se constitui, então, também em uma competência para a gestão. Visão esta questionada pelo participante P4 para quem um coordenador pedagógico deve ser “*capaz de resolver problemas e [...] , preferencialmente, sozinho*”. Capacidade esta que, P4 sente que pelos lugares onde trabalhou não foi constatada. Aliás, para P4: os coordenadores dos locais onde ele trabalhou serviam como “*uma via de transmissão dos problemas entre o aluno e a direção e não uma pessoa que seja capaz de resolver problema sozinho*”. Entendimento este ratificado, também, por P3.

O participante P4 foi enfático: *Mas como um gestor, ah! Ele precisa saber resolver alguns tipos de problema né! Colocação esta que foi complementada pela participação de P7 para quem um coordenador técnico deve resolver e “não espalhar os problemas”.*

Neste ponto se faz necessário, então, uma incursão nos problemas levantados para o direcionamento destas questões para o propósito deste trabalho: Até o presente momento, os participantes deram sinais de que o coordenador deve assumir os problemas relacionados à gestão escolar e, principalmente, resolvê-los. Ao mesmo tempo, ele deve ser uma espécie de líder carismático que saiba tratar seus liderados. Desta maneira percebemos que o verdadeiro papel de um coordenador pedagógico está longe de um entendimento unívoco nos espaços escolares.

Avançando as discussões do grupo, P7 compara uma escola a uma empresa e diz que um coordenador técnico, além de assumir, *não deve espalhar os problemas da escola*. P7 cita um exemplo: *teve um problema em uma certa área e esse coordenador, ele começa a espalhar para as outras áreas esse problema que teve na área dele. Isso também acontece muito, não somente nos coordenadores pedagógicos, mas também nas empresas né! O que um setor sabe do [outro setor] é que esse é um problema de outro setor. Visão esta que, para P4 provoca a contaminação do ambiente escolar.*



Todo o dito implica na discordância de P2, para quem um coordenador técnico *deve ser capaz de fornecer feedback* para suas equipes e, principalmente, ser capaz de planejar. O entendimento de P2 causou uma reação em P6 que, até o momento, apenas escutava o embate entre os demais participantes. P6, com certo ar de indignação, disse:

*Planejar o coordenador, por quê? A gente tem que ter muito, muito claro e eu raramente vejo isso muito claro em qualquer instituição de ensino, tanto por parte dos alunos, o que é natural, tudo bem, como por parte também dos professores, porque, qual que é a função do coordenador? Ele é um intermediário, ele é um canal, ele tem a sua responsabilidade hierarquicamente, aquela coisa toda, mas acho que as pessoas confundem muito o que é, né! A função do coordenador, o que é a função do professor o que é função do... e acaba atravessando as vezes em alguns pontos. Então eu vejo ele mais como um profissional até mais tático, ou seja, como nós vamos fazer, como nós vamos implantar isso? Vem de cima e aquilo ali ele vai ter que colocar em prática, colocar em prática aquilo ali que é até parte mesmo de um estrategista.*

Os desdobramentos dos dizeres de P6 merecem destaques por repercutir no grupo um verdadeiro incômodo em P2:

*P2: quando eu coloquei a minha experiência, eu coloquei não só aqui, mas principalmente nas indústrias que a gente vive, tem muita experiência fora e tá acumulando aqui também. Eu vejo hoje, esse coordenador, o líder, no caso, ele não só na parte estratégica e na parte tática, eu vejo também que ele tem que participar um pouco da parte operacional e fazer multiplicadores. [...] Eu vejo que ele tem que ser tanto um estratégico, tem que participar, como no tático e conseguir dar os recursos pra equipe fazer e também participar do operacional pra que fazer multiplicadores e fazer com que a coisa aconteça, como? De repente criando o que, medidor de performance, acompanhando a equipe, então eu, pela minha experiência na indústria, lógico que aqui eu tenho pouca, eu vejo que esse cara tem, tem não só tático, ele tem também estratégico, tático e operacional também.*

Transformando as discussões destes participantes em um tecido orgânico, percebe-se, então, que para o coordenador técnico resta-lhe as atribuições de resolver os problemas do cotidiano escolar sozinho, planejar sozinho, liderar mas, ao mesmo tempo, atender aos apelos de seus liderados, inclusive, no que tange as atividades mais rotineiras para que, desta maneira, “as coisas funcionem”. Seria, então, o coordenador técnico o único responsável por todo ordenamento escolar? É claro que as discussões aqui apresentadas, aportadas nos referenciais deste trabalho, apontam para o desconhecimento das principais atribuições de um coordenador técnico, bem como, das formas pelas quais estas atribuições podem ser desempenhadas.

Passados, aproximadamente vinte minutos, minutos de diálogo, P3 que no início se mostrou desconfortado, se posicionou a favor do entendimento de P2 e P7. Neste momento,

emergiu entre os embates gerados, o olhar de P1 que, após a análise do que foi dito, permeou a discussão com um entendimento mais aproximado sobre o papel do coordenador. Mesmo porque, conforme P1: *Nós temos um habito pedagógico, então a gente tem alguns regulamentações, tem decretos, tem artigos, tem leis que regulamentam né! Tem as diretrizes básicas de pedagogia, né! De processos, eu vejo que o coordenador ele tem que ter habilidades e conhecimento, que é aquilo que você falou, mas ele tem que ter acima de tudo, competência.* Entretanto, P1 também informa perceber que o grupo de professores em uma escola “tem boas ideias, mas as vezes a gente não é colhido” pela coordenação, o que implica em “*um trabalho as vezes um pouco mais tímido, com mais é, mais voltado para aquela plataforma que seja tradicional*”.

P3 sintetiza os dizeres de P1 indicando, talvez, um possível papel do coordenador: P3: *se eu entendi, o ce ta falando, é o seguinte, ele tem que tratar o sistema e não procurar a bruxa, caça das bruxas [ou, seja] cuidar de um sistema, ver uma patologia em um sistema é diferente de caçar as bruxas, porque não adianta, você elimina uma bruxa, mas o sistema continua doente. O processo todo continua doentio, e esse, e ai de repente é um erro.* Em decorrência disso, O participante P1 ao concordar com P3 desloca a discussão sobre o papel do coordenador e evoca um discurso muito presente nas falas de professores de diversos níveis educacionais, com especificidade ao sistema público, que, para estes professores, deve recair toda a culpa de uma possível doença, utilizando-se dos dizeres de P1, e uma possível falência do sistema educacional.

Depois de algumas divagações, por parte de alguns integrantes, P6 retoma o foco da discussão do grupo informando a todos os participantes que o grupo se encontrava no começo da discussão. Avançando sua fala, P6 informou que “*o coordenador tem que ter uma auto capacidade burocrática, porque tem coisa pra caramba pra resolver, pra fazer.*”

Antes de completar seu raciocínio P6 foi interrompido por P3 que solicitou a fala de maneira “rapidinha” informando que:

*Um coordenador de uma escola, de uma instituição particular, que é uma empresa, ele tem que corresponder, ele tem que gostar de lhe dar com pessoas tem que ser ouvinte. Algo que eu sou extremamente falha e estou me educando, me doutrinando nisso, porque tem dois ouvidos e uma boca. Então tem que saber ouvir, tem que ponderar, tem que ver os dois lados da moeda e é isso, de repente, se eu tenho minhas limitações, de repente pra mim não está tão visível, que eu estou naquele campo fechado, outras pessoas de fora, com uma visão menos viciada consegue enxergar, então eu estou aberta a sugestões, mas isso é exatamente, voltamos ao ponto que ele está mencionando, o coordenador tem que produzir reunião, troca de inteligências, vamos reunir, ter mais encontros de professores, afim de forma didática*

É importante trazer a fala de P1, na sequência, para um melhor entendimento e análise do cenário que se mostra: P1: *porque é aquela história...Ah eu estou sempre cansado, eu estou*

*esgotado, não da tempo. Espera um pouco! Essas frases devem ser substituídas sempre quando a gente trabalha em equipe e eu percebo isso, eu volto a falar daqui. Eu sei que cada um de nós, é aquilo que você comentou, tem uma função ai fora, em determinado posto de trabalho, mas a gente precisa tem a necessidade de troca de ideia.*

As falas dos participantes P6 e P1 começam a dar a tônica do real papel de um coordenador e suas responsabilidades frente à equipe implicando, desta maneira, no entendimento de que existe um conhecimento sobre o respectivo papel, mas, ao mesmo tempo, uma resistência a uma ordem hierárquica. Entretanto, passadas várias discussões entre os participantes, discussões essas que variam das formas pelas quais o coordenador técnico deve desempenhar suas funções às indignações para com este profissional. A moderadora pode perceber que, na visão dos participantes, a comunicação, o relacionamento e a habilidade técnica são competências essenciais para um coordenador.

A adoção de procedimentos pautados nas regulamentações, mas direcionados á equipe de maneira participativa também foi uma constatação resultante das discussões. Neste sentido P4 sinaliza de maneira contundente de que não se deve confundir um coordenador a um assistente de cobrança, inclusive, no que tange o seu departamento. P4 ironiza:

*Às vezes a gente recebe um e-mail direto [do coordenador] né, e dez minutos depois é o mesmo e-mail repassado, segue as informações (risos). Eu dou aula em três cursos, são cinco e-mails iguais (risos), iguais, as vezes eu nem abro. Eu vejo um só. E eu sinto as vezes que é um departamento de cobrança, né! Então é assim, poxa, você ainda não entregou o plano, poxa, mas esse plano está errado, poxa, não sei o que. Às vezes você, com tanta ideia, com tanta coisa pra discutir, a discussão fica em torno (risos) [disso].*

Apesar de não se constituir no mote desta pesquisa, as discussões começaram a pairar sobre o que não se deve fazer ou como não se deve ser um coordenador. Ao pensarmos, neste momento, por contradição, as revelações se mostram importantes. O excesso de cobrança, a falta de unidade, a rispidez no tratamento dos subordinados contribuem, segundo o grupo, para o entendimento de que, muitas vezes, os coordenadores acabam por confundir autoridade com autoritarismo auxiliando, desta maneira, na confusão do entendimento de seu real papel nas escolas.

No momento em que se discutia as fragilidades nas ações do coordenador, P4 utilizou-se de uma metáfora ouvida em uma palestra para informar que o coordenador deve ter “*habilidade em lidar com outras pessoas*”. Entendimento este reforçado pelos demais participantes que complementam o entendimento de P4 quando inferiram que o coordenador técnico deve, também, acreditar na equipe (P1) e fornecer resultados (P2).

O participante P4 informou que já havia sido coordenador em outra instituição, mencionou o fato de que as instituições têm a responsabilidade de informar o que elas esperam de uma coordenação. No caso a instituição em que ele trabalhava espera baixa retenção de alunos e cumprimento de metas, além das parcerias externas. Os dizeres de P4 contribuíram para a formulação da seguinte questão por parte desta pesquisadora, tomando como base, as colocações anteriormente mencionadas: Se o coordenador não deve ser um cobrador e a coordenação não pode se assemelhar a um departamento de cobrança e, se as instituições cobram dos coordenadores o cumprimento de metas, seria, então, o papel do coordenador técnico ser um agente que se assemelha a um funcionário do departamento comercial de uma organização? Esta questão foi levantada porque, em seguida, nas discussões do grupo, P5 declarou:

*P5: outra coisa que é importante, conflito entre aluno e a direção. Então, não deixar que conflitos de dentro da sala de aula cheguem até a direção. Pra isso tem o coordenador no meio. O coordenador tem que saber barrar ali. Tem conflitos na sala de aula com certo professor? Eu já percebi que o coordenador tira a autonomia do professor, não vou citar nomes, mas tira a autonomia de dentro da sala e o aluno, ele percebe isso e já toma conta da situação e ele quer falar mais alto do que o professor. Eles não podem!*

Os sinais apontados por P5, somados aos dizeres de P4, começaram a se enredar em um tecido formado por fatos que, geralmente, são negligenciáveis em nosso cotidiano indicando que as atribuições de um coordenador não estão relacionadas apenas ao seu comando, liderança ou cumprimento regimental. Mas, envolve laços que podem ser constituídos, inclusive, nos embates característicos do ambiente escolar. Neste sentido, o papel de um coordenador se desvela como sendo mais polimorfo do que, necessariamente, técnico.

O participante P2 informou que o papel do coordenador, atualmente, se assemelha a de um medidor de performance. Ideia complementada por P4 ao dizer que o coordenador é, inclusive, um executor de mapeamentos e planilhas! Estaria, então, uma coordenação sendo direcionada para as atividades burocráticas? As falas destes dois participantes não deixam dúvida de que, nesse sentido, o anacronismo sobre o atual papel do coordenador e o papel desejado para este profissional.

A partir desta disfunção entre o que o grupo acredita ser o papel do coordenador e aquilo que o grupo sente ser o papel do coordenador na atualidade, a moderadora direcionou a discussão para as efetivas atribuições do coordenador. A conversa ratificou a emergência de algumas competências necessárias para o bom desenvolvimento da função e, ao mesmo

tempo, o desvio da função do coordenador para outras atividades evidenciando, desta maneira, uma dicotomia que antecede o próprio papel do profissional.

#### 4.4 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Realizou-se entrevistas com os nove coordenadores pedagógicos, sujeitos sociais deste estudo e analisamos suas respostas tomando como ordem as proposições feitas. Com a realização destas entrevistas foi possível aprofundar a discussão do assunto tratado. Estas entrevistas permitiram que lacunas fossem apontadas no próprio processo de atuação dos respectivos gestores. Para, tanto uma pauta com questões abertas norteou a discussão e o assunto revelou perspectivas que vieram ao encontro da práxis destes profissionais.

Para esta análise os coordenadores serão chamados de C1 e assim sucessivamente. As seguintes questões serviram de roteiro para nossas entrevistas: 1) Baseando-se nas competências relacionadas no quadro em anexo e de acordo com a sua experiência profissional enquanto coordenador pedagógico atuante na educação profissional, poderia ainda apontar outras competências, para que o desenvolvimento da sua função fosse completado? 2) Considerando as atribuições, relacionadas a cada competência, evidenciadas no quadro, você valida o que foi discutido? Se sim, comente; Se não, indique quais atribuições não correspondem. 3) Com relação aos níveis de complexidade apresentados, no quadro anexo, identifique em qual nível você se encontra, para cada uma das competências descritas; 4) Identifique, com base no quadro anexo, enquanto coordenador, quais as competências você deveria ainda desenvolver; 5) Sugira como a instituição poderia melhor auxiliá-lo no desenvolvimento dessas competências, se for o caso.

Com relação à primeira pergunta praticamente todos foram unânimes em responder que não sentiam falta de qualquer outra competência para o desenvolvimento da sua função. Aliás, a este respeito, o coordenador (C1), da área de gerenciais (cursos técnicos ligados à gestão: Técnico em Administração, Contabilidade, Logística e Secretariado), talvez em função da sua formação acadêmica pontuou que seria interessante a inclusão da competência: Capacidade de Planejamento com Visão Estratégica, já que na visão dele as competências descritas estavam calcadas na questão operacional da função e ele vê o coordenador também como um estrategista.

Dando andamento à entrevista perguntei se, na opinião dele, os demais coordenadores, dos outros eixos tecnológicos, os cursos da saúde como exemplo, teriam bagagem acadêmica

ou científica para fazer uma análise com este aporte, planejamento com visão estratégica, e se a falta desta competência poderia afetar negativamente o desenvolvimento do cargo. O coordenador imediatamente retirou a sugestão e afirmou ser esta uma visão que realmente apenas os profissionais da área da gestão teriam competência e conhecimento para tal análise. Pediu desculpas e continuamos a entrevista.

Ainda sobre a primeira questão, C3 respondeu que gostaria de acrescentar uma competência, denominada Conhecimento Técnico Pedagógico. No decorrer da entrevista chamei a atenção da coordenadora, de uma forma bastante sutil, para o tema da pesquisa, já que se tratava da identificação das competências gerenciais e não pedagógicas do cargo de coordenador. Instaurou-se aqui um clima desfavorável, por alguns momentos, face a confusão efetuada, que desapareceu ao longo da conversa.

C4 quando interpelada sobre a primeira questão disse que sentiu falta de duas competências, a saber: Direção e Controle e Delegação e Supervisão. Solicitei que fizéssemos uma releitura das atribuições e competências de forma mais reflexiva e lenta. Depois de alguns minutos ela disse que havia chegado a outra conclusão. Que tais “atributos” estavam inseridos nas competências denominadas Comunicação e Organização e Planejamento. Perguntei se gostaria de mais tempo para refletir, mas ela, balançando a cabeça, fez sinal que não.

Quanto à segunda questão todos os nove coordenadores validaram as atribuições e competências elencadas. Muitos no decorrer da entrevista citavam exemplos de ocorrências diárias e iam atrelando a resolução da ocorrência com uma competência, como se fosse um exercício que eu havia solicitado. Muitas vezes me pareceu até lúdico, como “crianças” eles iam contando fatos corriqueiros envolvendo, pais, alunos e professores e imediatamente faziam a correlação com uma atribuição. Nestes momentos, não só pela descontração, mas também pela rapidez nas respostas, como se a grande maioria desses coordenadores, tivessem internalizado estes novos saberes e relações, foi possível observar o envolvimento destes profissionais com suas funções.

Neste momento trago a tona a resposta de C4, que também a princípio tem formação gerencial como C1, mas que enfatizou que considerava as atribuições e competências indispensáveis para o bom desenvolvimento e funcionamento das atividades, inclusive de cunho pedagógico, já que um gerenciamento correto, nas palavras da coordenadora, também trazia positividade para o trabalho exclusivamente pedagógico.

Foi bastante pertinente a fala desta coordenadora, já que mesmo sem utilizar a expressão correta, trouxe uma reflexão sobre as atividades meios e fins, e como o pleno desenvolvimento das atividades ditas meios, favorecem todo o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação a identificação individual dos níveis de complexidade, proposta na questão 3, imediatamente houve a correlação com a questão 4, ou seja, os coordenadores iam se posicionando com relação aos níveis e quase que imediatamente iam dizendo o porquê das suas respostas, argumentando, as vezes divagando, sobre quais as competências que ainda teriam que desenvolver. Foi um exercício também bastante positivo e natural na equipe entrevistada. A rápida manifestação do que ainda deveria ser desenvolvido foi um sinal de maturidade da equipe e de pro atividade já que neste momento eles realmente se colocaram como sujeitos sociais da pesquisa, se auto avaliando de forma honesta e sem crivos.

No quadro 07 abaixo, as respostas quanto ao nível de complexidade apontadas pelos coordenadores, para cada uma das seis competências gerenciais apresentadas, foram enumeradas:

**Quadro 07:** Níveis de Complexidade apontados pelos entrevistados

Coordenador/ Competência	1	2	3	4	5	6
<b>C1</b>	3	3	2	4	3	1
<b>C2</b>	3	4	3	3	3	3
<b>C4</b>	3	2	3	3	3	3
<b>C5</b>	4	4	4	4	4	4
<b>C6</b>	2	1	2	3	2	4
<b>C7</b>	2	4	2	4	3	3
<b>C8</b>	3	3	4	3	2	2
<b>C9</b>	2	1	1	3	3	4

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2013

Quando C5 foi interpelado sobre as suas respostas, afirmou de forma veemente que acredita estar longe daquilo que seria o ideal, portanto após a reflexão do material apresentado, concluiu que precisaria desenvolver todas as competências gerenciais de forma imparcial. Esse raciocínio linear talvez seja advindo da sua formação acadêmica. C5 é engenheiro civil e talvez esteja acostumado a uma avaliação mais criteriosa ou lógica da realidade.

Considerando que as respostas 1 e 2 estariam mais próximas de um ideal percebemos que a competência 04, identificada com “Negociação” seria a princípio a que deveria ser mais pontualmente desenvolvida na equipe. Como esta situação foi praticamente homogênea, tivemos a oportunidade de perguntar o porquê das dificuldades com relação específica à esta competência. As respostas no geral estavam ligadas a dificuldade de manter o “espírito de equipe” nos professores gerenciados. Que esta seria talvez uma das maiores dificuldades apresentadas e que a palavra “integrador”, ali colocada gerava inquietação nos entrevistados, talvez até de teor ético.

Outro dado que chamou nossa atenção foi com relação às respostas sobre a competência 2, Capacidade Analítica, que embora não tão má avaliada assim essa competência, gerou inquietação, principalmente em C1, C2, C5 e C7, que se manifestaram com muitas dúvidas com relação ao processo de administração no âmbito específico da escola. Estavam então relatando o grau de dificuldade que se apresentavam por não dominarem de forma excelente o sistema de gerenciamento da escola, no que cabia a parte da tecnologia, ou seja, no sistema informatizado que a escola havia adotado.

Quase que na totalidade das respostas também os coordenadores se sentiam intimidados com as manifestações ligadas ainda a competência 2, em particular com a referência sobre o acompanhamento da legislação educacional.

Traduzindo seus anseios, foi visível a falta que este conhecimento causa. Gerando inclusive em certas situações um desconforto. C8 chegou a relatar um caso individual de um aluno, cuja família aguardava um parecer deste coordenador, sobre um grave problema e o mesmo não se sentiu apto a deliberar, justamente pela falta de conhecimento desta legislação e teve que pedir ajuda do supervisor de ensino na Diretoria Regional.

Prosseguindo com a entrevista com relação agora a questão apresentada como número cinco, C9 comentou que acharia prudente a instituição promover mais “paradas” nos trabalhos, que as trocas de inteligências e experiências entre os docentes deveriam ser mais incentivadas. Que tais encontros ou reuniões estavam acontecendo apenas em decorrência da realização dos Conselhos de Classe e nestes momentos os professores estavam muito preocupados com os resultados da avaliação dos alunos e outras situações deveriam ser previstas para que realmente pudesse ser desenvolvido um espírito de coesão na equipe.

Identificamos que praticamente todos os coordenadores tinham sugestões para desenvolvimento de suas competências, mas o discurso era praticamente sempre o mesmo. Mas como poderemos parar para este ou aquele treinamento? se sairmos a escola “pega



fogo”!! Seria ideal, mas como fazer? A preocupação com a parte operacional de qualquer atividade parece já ser a grande preocupação da equipe.

Analisando seus posicionamentos, concluímos que o fator “falta de tempo” seria o maior impeditivo para que o desenvolvimento de competências fosse realizado. Este posicionamento defensivo é compreensível, já que conforme investigação prévia, a carga horária semanal de trabalho desta equipe é avassaladora, obrigando-os a se defender e ao mesmo tempo gerando culpa por isso, perceptível nas falas recorrentes: “é...mas isso (o desenvolvimento da competência) acho que tornaria o trabalho menos intenso”.

Todo o dito implica no entendimento de que os coordenadores pedagógicos, seu corpo colaborativo e a legislação sobre suas atribuições possuem diferentes, mas convergentes visões sobre as competências necessárias às ações de um coordenador pedagógico. Em decorrência disso, os resultados apresentados possibilitou encaminhar esta pesquisa para as vias de discussão que, posteriormente, culminou em uma proposta de intervenção.

#### 4.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS APRESENTADOS

Conseguiu-se aqui, a partir dos resultados apresentados nos três diferentes levantamentos, determinar duas grandes dimensões nas falas dos participantes. A primeira dimensão foi gerada pelas expectativas e ansiedades que o cargo de coordenador pedagógico produzia na equipe e a segunda dimensão foi específica relacionando as competências gerenciais detectadas pelo grupo. Utilizou-se para determinação dessas dimensões o critério de categorização léxica – classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos (FRANCO, 2007).

Utilizado o aplicativo “Nuvem de Palavras” criada a partir da ferramenta Wordle™, bastante utilizada na análise de conteúdo em face de sua compreensão contextualizada e simplificada, destacando as palavras que mais vezes apareceram no texto de origem, foi possível uma identificação bastante positiva das duas dimensões. A partir dos resultados encontrados nas nuvens de palavras foram construídos dois quadros relacionando alguns dos principais trechos dos diálogos estabelecidos no grupo focal que oferecem indícios significativos e contextualizam as duas dimensões categorizadas.

A primeira dimensão refere-se às expectativas que recaem sobre o coordenador pedagógico. Estas são geradas, principalmente pelos procedimentos que envolvem suas ações torando-se, por isso mesmo uma questão central de sua atuação. Esta questão é seguida pelas

expectativas geradas pela necessidade de integração, metas, reuniões e resolução de problemas como pode ser observado na figura 01.

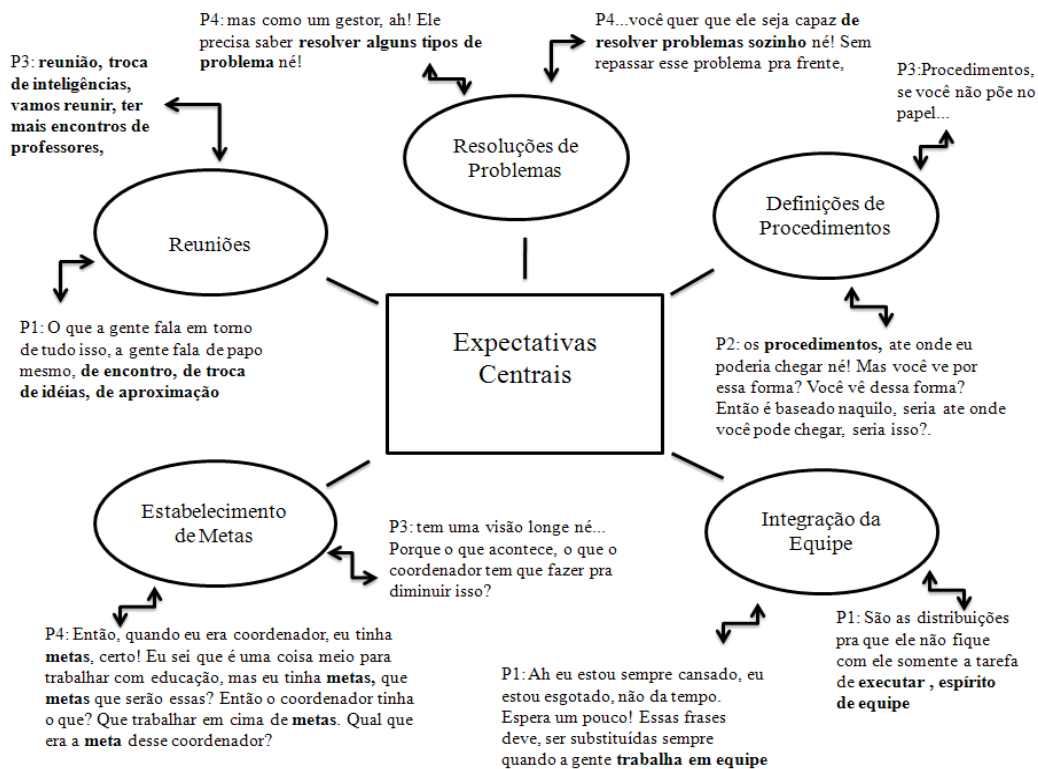
**Figura 01:** Expectativas sobre a função de coordenador pedagógico



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2013.

Ao categorizar de maneira sistêmica o conteúdo analisado a partir das expectativas geradas entorno das atribuições do coordenador pedagógico e, retomando os pontos chaves que possibilitaram a imanência das respectivas expectativas, tornou-se possível observar que estas expectativas se fazem como centrais na fala da maioria dos participantes conforme se observa na figura 02.

**Figura 02:** Expectativas Centrais



Fonte: Do autor

As expectativas apontadas na figura 02 vinculam-se a uma segunda dimensão da atuação do coordenador pedagógico que, por sua vez, se relaciona às principais competências reveladas na atuação deste profissional. O desvelamento destas competências pode ser observado na figura 03.

Figura 03: Principais competências do coordenador pedagógico



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2013

Concluída a análise baseada nas categorias principais já exposto no quadro 06, produto do resultado da análise documental, observa-se que, a partir da maioria dos conteúdos observados no grupo focal, e, também, no reagrupamento e codificação dessas falas nas mesmas categorias já definidas *a priori.*, que se faz necessária a criação de apenas uma nova categoria relacionada à articulação de relacionamentos. Necessidade esta encontrada, também, após a análise dos dados do grupo focal, em função de recorrentes falas dos participantes. Neste sentido, observou-se que cinco categorias são fundamentais, enquanto eixos norteadores da atribuição de um coordenador pedagógico, sendo elas apresentadas no quadro 08 a seguir:

**Quadro 08:** Definição das Categorias

<b>Organização</b>
<b>Planejamento</b>
<b>Assessoramento</b>
<b>Assistência Técnica</b>
<b>Participação</b>
<b>Acompanhamento</b>

**Fonte:** Do autor

Com base nos resultados apontados no quadro 07, também foi possível a identificação e ratificação das competências gerenciais já encontradas anteriormente, acrescida apenas da competência ligada às relações interpessoais deste coordenador pedagógico, totalizando assim seis competências gerenciais identificadas, sendo elas: 1) a competência de planejamento e organização; 2) a capacidade analítica; 3) a comunicação; 4) a negociação; 5) o gerenciamento de projetos e; 6) o relacionamento interpessoal. As identificações destas competências permitiram a descrição das atividades, respectivas competências gerenciais e seus níveis de complexidade para o cargo de coordenador pedagógico, com atuação na educação profissional técnica de nível médio, no ensino privado.

Nessa descrição, produto desta pesquisa, além da identificação das competências gerenciais, estabeleceu-se a descrição geral da competência adaptada às atividades próprias da gestão escolar. Foram consideradas também as atividades e/ou as atribuições do Coordenador Pedagógico que se relacionam e são suportadas diretamente pela competência específica descrita. Em seguida, foram relacionados quatro níveis de complexidade para cada uma das competências. Tais níveis, adaptados de Dutra (2004), correspondem aos diferentes níveis de entrega da competência (DUTRA et al., 2008), na perspectiva individual, sendo que o nível de número um é considerado o ideal ou mais complexo. A seguir, descrevem-se, de maneira detalhada, as atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico com atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, resultante dos resultados apresentados no capítulo anterior.

### **1ª Competência: Planejamento e Organização**

Esta competência está relacionada com a organização, planejamento, sistematização, acompanhamento e apoio do processo gerencial escolar. Tal competência manifesta-se principalmente na elaboração do Projeto Pedagógico, do Plano Escolar e do Plano de Curso, sendo este último exigido especificamente para a modalidade da educação profissional de nível médio.

O Planejamento e a Organização manifestam-se, também, no apoio e assessoramento ao diretor escolar, à equipe docente, discente e aos familiares e comunidade, bem como no processo de organização das atividades didático-pedagógicas, de natureza interdisciplinar e multidisciplinar. Como níveis de complexidade para a competência gerencial Planejamento e Organização foram estabelecidos:

4 - Articula e ajusta os planos de ação da equipe.

3 - Relaciona os conhecimentos e informações técnicas, a fim de gerar planos de ação que otimizem todos os recursos e maximizem a consecução dos objetivos.

2 - Realiza análises de obstáculos passados, para evitar a reincidência de problemas similares no planejamento das próximas ações.

1 - Disponibiliza e sistematiza informações de sua responsabilidade que possam interferir no planejamento das ações e mantém informações e dados atualizados e organizados

### **2ª Competência: Capacidade Analítica**

Esta competência relaciona-se à responsabilidade pela captação e organização sistemática de todas as informações relativas ao processo de administração, no âmbito específico da escola, como também de outros órgãos próprios da Secretaria da Educação, visando sempre alternativas de soluções de problemas.

Como qualquer competência é manifestada na ação, podemos delimitar que a competência Capacidade Analítica é manifestada por meio do acompanhamento: a) das propostas curriculares e legislação educacionais emanadas pelos órgãos competentes; b) cumprimento da parte burocrática, funcional exigida pela Secretaria da Educação e pelo sistema gerencial próprio da unidade escolar; c) dos conhecimentos e saberes dos alunos, evidenciados pelos instrumentos de avaliação internos e externos.

Pode-se aqui também evidenciar que esta competência está intensamente ligada à facilidade na elaboração de relatórios das atividades previstas, em curso e encerradas, relatórios estes que são preciosos para a reflexão e tomada de decisões. Como níveis de complexidade para a competência Capacidade Analítica, foram determinados:

04 – Constrói modelos com base no que vê nas diversas realidades.

03 – Reúne informações, passo a passo, para revelar aspectos óbvios e implícitos de cada situação.

02 – Conhece e interpreta o sistema, explorando recursos inesperados.

01 – Fornece respostas sistemáticas de acordo com a necessidade e situações com início, meio e fim definidos, garantindo um pleno funcionamento do sistema.

### **3ª Competência: Comunicação**

Esta competência está intimamente ligada à manutenção de todos os envolvidos informados dos resultados alcançados, novidades e melhoramentos pertinentes, de forma a ser compreendido claramente por todos os participantes do processo, além de saber ouvir e dar feedback. Dentre suas possíveis manifestações podemos ressaltar: a) a promoção e comando de reuniões com todos os participantes do processo escolar (direção, professores, alunos e pais); b) a facilidade na intervenção na prática escolar, incentivando os discentes na superação de dificuldades; c) a facilidade na estimulação de situações que promovam a reflexão sobre a prática docente, incentivando a adoção de estratégias significativas. No que se referem os níveis de complexidade definidos para esta competência, determina-se:

04 - Mantém-se informado quando aos fatos relevantes, transmitindo informações à equipe escolar.

03 - Mantém a equipe escolar informada da programação e resultados alcançados pela equipe expondo opiniões e sugestões.

02 - Conduz e estimula a troca de experiências e informações em assuntos relacionados a todo processo escolar. É crítico nos processos de informação, filtrando informações.

01 - Comunica-se de forma clara, convincente, objetiva e lógica.

#### **4ª Competência: Negociação**

Esta competência está relacionada à construção de uma argumentação coerente que gere credibilidade, abertura para rever posições diferentes da sua e desenvolvimento de um nível de autonomia decisória nas negociações que participa. Como manifestações mais importantes desta competência têm-se: a) o desenvolvimento do trabalho em equipe, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; b) a atuação no sentido de tornar seu departamento em um espaço coletivo de construção permanente da prática docente; c) a manutenção de relações otimizadas e positivas com o corpo discente, familiares e comunidade, sempre buscando um equilíbrio dos resultados, gerados pela negociação. No que tange os níveis de complexidade determinados:

04 - Mantém a organização inserida em uma rede de relacionamento e influencia todos os participantes do processo.

03 - Nas negociações apresenta argumentação consistente e fundamentada, transmitindo credibilidade e confiança.

02 - Lidera as negociações necessárias e negocia condições para a realização das atividades.

01 - Negocia recursos e realiza negociações sempre orientadas para a busca de resultados que equilibrem expectativas das partes interessadas.

#### **5ª Competência: Gerenciamento de Projetos**

O Gerenciamento de projetos está relacionado à elaboração, estruturação, avaliação e no controle dos projetos, em termos de gerenciamento de tempo, recursos, resultados e definição de prioridades, de maneira integrada aos processos organizacionais em vigor, manifestando-se por meio de: a) acompanhamento e cumprimento do Projeto Pedagógico e do Plano Escolar; b) Acompanhamento do desenvolvimento das ementas dos componentes curriculares; c) monitoramento das atividades extracurriculares, avaliações e do processo de

recuperação; d) desenvolvimento de ações programadas que ampliem o domínio de conhecimentos e saberes dos alunos. Para tanto, institui-se os seguintes níveis de complexidade:

04 - Define padrões de atuação e organização.

03 - Monitora o andamento, encaminhando sugestões corretivas.

02 - Identifica tendências que podem interferir no resultado esperado.

01 - Acompanha e reorienta projetos na concretização dos objetivos e metas neles implícitos.

### **6ª Competência: Relacionamento Interpessoal**

Esta competência, identificada após a análise do grupo focal, apesar de estar descrita como a sexta e a princípio não estar diretamente relacionada ao gerenciamento, manifesta-se como imprescindível para o desenvolvimento da função do coordenador pedagógico já que propicia o desenvolvimento das relações estratégicas e a responsabilidade por utilizar redes de relacionamento na busca da maximização dos resultados, buscando coesão do grupo a ser gerenciado. Podem-se verificar as manifestações destas competências por meio: a) da influência nas relações pessoais, gerando uma produtividade positiva no ambiente de trabalho, sendo fonte de motivação constante para docentes e discentes; b) da habilidade de liderança e da capacidade de conduzir sua equipe para o sucesso nos resultados, gerando qualidade de vida para os envolvidos; c) do favorecimento do contato social através da produção de eventos na escola, buscando integração e ausência de conflitos. Abaixo a descrição dos níveis de complexidade correlatos:

04 - Influencia positivamente e atua na ótica da liderança

03 - Monitora o andamento, encaminhando sugestões corretivas.

02 - Identifica conflitos e estabelece diretrizes para apaziguamentos.

01 - Estimula, acompanha e reorienta as relações.

Essas, portanto, são as competências gerenciais identificadas para uma atuação mais pontual do coordenador pedagógico com atuação na educação profissional de ensino médio.

A partir desta identificação, possibilidades de se intervir nos processos de escolhas de novos coordenadores emergiram. Em decorrência disso, no presente trabalho é apresentada diretriz para novas reflexões e ações positivas, na gestão escolar, que podem influenciar o cotidiano escolar, com especificidade a seleção de coordenadores pedagógicos, bem como às



suas respectivas atribuições e competências necessárias. Esta diretriz se consiste também como uma proposta de intervenção conforme delineamento abaixo apresentado.

Entende-se que em função das respostas que emergiram nas entrevistas realizadas, três grandes ações imediatas poderiam ser tomadas, em formas de sugestão para melhoria do desempenho da equipe, baseadas nas competências gerenciais identificadas, tentando ainda respeitar os limites anunciados pelo grupo, sendo elas:

1<sup>a</sup>) Propor à instituição que as reuniões com os professores acontecessem mensalmente, oportunizando assim o desenvolvimento da competência Negociação, com intuito duplo: desenvolver o espírito de equipe e proporcionar tempo para que haja a troca de experiência ou apresentação de projetos visando à abertura de um espaço coletivo de construção da prática docente;

2<sup>a</sup>) Solicitar ao departamento de informática um treinamento específico com o corpo de coordenadores da escola, visando maior “intimidade” com o sistema de gerenciamento informatizado da instituição e

3<sup>a</sup>) As questões pontuais apontadas pela maioria sobre a falta de conhecimento da legislação educacional poderia ser sanada ou desenvolvida com a implantação do *coach*. No caso C9 e C6 poderiam atuar na função já que apresentam bagagem e experiência suficiente para tanto. Este *coach* poderia ter ação individual ou no grupo, por meio de reuniões ou encontros, propondo o estudo das legislações mais importantes ou daquelas que diretamente incidem no trabalho do coordenador pedagógico na modalidade da educação profissional.

A conclusão do estudo se encontra na sequencia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciente de que toda conclusão é um resultado parcial já que, por meio dela, torna-se possível a emergência de novos trabalhos, aqui se busca concluir o presente estudo de maneira arriscada: compondo, a partir das respostas elencadas no início deste trabalho, questões direcionadoras de possíveis reflexões acerca do assunto aqui tratado. Para tanto, inicia-se com o entendimento de que a revisão da literatura mostrou que o conceito de competências está em construção. Aliás, construção que envolve toda a questão operacional para implantação da política educacional do Brasil, especialmente as que objetivam alavancar a educação profissional técnica em face de carência apresentada deste profissional no mercado, fruto dos anos de descaso para com esta modalidade.

Os estudos ainda mostraram que o coordenador pedagógico se apresenta multifacetado, perdido muitas vezes em uma legislação confusa e até arbitrária, que o transforma praticamente em um “ser mitológico” com “poderes” para resolução de todos os conflitos que pairam sobre a escola, muitos deles, oriundos da chamada modernidade, mas sem a obrigação ou necessidade de uma preparação ou desenvolvimento de uma bagagem, de aporte acadêmico e científico, capaz de tornar sua atuação mais eficiente. Entretanto, seria infrutífero aqui discorrermos apenas sobre os problemas que a educação apresenta atualmente, bem como seus descompassos, preferimos trilhar novos caminhos e constatar os avanços alcançados em meio às atribuições.

Focando, agora, na equipe objeto deste estudo percebeu-se que houve uma natural intervenção na prática da ação. A realidade não é a mesma do início deste estudo. Os sujeitos sociais da pesquisa, os nove coordenadores, foram transportados para o contexto do estudo. Assim, no fazer científico deste trabalho houve oportunidade de refletir, o assunto em pauta e transformá-lo. Percebeu-se, também, que, com a adoção ou não das propostas de intervenção junto à instituição, objeto deste estudo, houve uma evolução nesta equipe, principalmente no âmbito da gestão, incorporando inclusive os conceitos da gestão participativa em seu cotidiano. Isso nos remete ao conceito de que os seres humanos são compreendidos em sua dinâmica de transformação com a realidade. São sujeitos inclusos que buscam em processo de ação e reflexão sobre a ação, a sua conclusão, humanizando-se e libertando-se (SEVERINO, 2001) e porque não crescermos, evoluindo-se. Entendimento este que deve permear todos os perfis dos profissionais envolvidos com a educação, face o dinamismo que a escola apresenta.

No que tange às atribuições e competências do coordenador pedagógico, percebe-se que estas estão além das determinadas pela literatura. Isto implica em dizer, respondendo à questão *Quais são as atribuições relativas ao cargo de coordenador pedagógico?* Que suas atribuições não se limitam aos aspectos legais, já que sua função está envolvida em dinâmica que se altera a todo instante e, por isso mesmo, os aspectos determinados por resoluções e/ou legislações não são capazes de prever. Por isso mesmo, o entendimento de como os problemas, conflitos e, até mesmo, as ações de melhorias podem ser direcionadas de maneira também implícita no cotidiano escolar, desvelam que este profissional possui, para além das atribuições legais, aspectos que se relacionam, principalmente, à sua capacidade de gerir soluções a partir de sua interpessoalidade. Entendimento este que culmina na resposta à segunda questão direcionadora deste trabalho, ou seja, no entendimento de que ao se questionar sobre *Quais são as competências gerenciais necessárias para o pleno desenvolvimento dessas atribuições e otimização da função de coordenador pedagógico, na atuação em cursos da educação profissional de nível médio?* A interpessoalidade se apresenta como um diferencial não previsto na literatura revisada.

Se a administração da escola tem um compromisso político e ideológico de atuação, não importando o papel assumido (BOCCIA, 2011), portanto implica também que este profissional, em busca de melhorias no processo, deva fazer opções pessoais, buscar uma nova postura, em busca de superação. Neste sentido, o trabalho do coordenador não é uma atividade neutra, isolada e passiva, mas sim uma atuação política e social de ação e reflexão. Em decorrência disso, em resposta à última questão levantada neste trabalho, ou seja, *Quais técnicas poderão ser utilizadas para avaliação de tais competências, após a descrição, para a descoberta de possíveis lacunas na equipe escolar estudada?* Pode-se afirmar que o constante diálogo e o compartilhamento das informações acerca de determinado assunto, plano e/ou projeto se faz fundamental para a avaliação das competências destes profissionais. Além disso, uma vez que administrar uma escola é um desafio constante, recorrente e diário, cujas escolhas imediatas e urgentes devem ser feitas a todo o momento, portanto, a busca pela chamada excelência na educação não parte apenas de ações políticas governamentais ou institucionais, mas sim do compromisso individual árduo que um profissional ou qualquer profissional da educação deva ter.

Acredita-se que foi em decorrência deste compromisso que a equipe estudada pode se auto transformar, se auto regular, se desenvolver e conseqüentemente prosperar em suas ações e deliberações, durante este último ano em que foi acompanhada, já que, nas palavras de

Severino (2001, p. 67-68): “[...] a existência se elabora mediante a atividade prática. O ser humano se instaura pelo agir que desenvolve como sujeito social. Daí o mote contemporâneo de que o homem é aquilo que ele mesmo se faz; seu ser é seu devir histórico, cuja inconsistência se dá pelo conjunto de seu agir ao longo do tempo e do espaço social. A ação circunscreve e determina o que o homem é, aquilo em que ele vai se tornando [...]”.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J.M. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto: Asa, 1992.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELL, M.; PAVITT, K. Technological accumulation and industrial growth. *Industrial and Corporate Change*, v.2, n. 2, p. 157-211, 1991.
- BOCCIA, M.B. **Os papéis assumidos pelos diretores da escola**. São Paulo: Pulsar, 2011.
- BRANDÃO, H.P.; BAHRY, C.P.. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília v. 56, n. 2, p.179-194. Abr./Jun. 2005.
- BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: Tecnologias Distintas ou Instrumentos de um mesmo construto? **RAE**, v.41, n.1. São Paulo, Jan./Mar 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação CEE 105/11**. São Paulo: CEE, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Indicação CEE 08/2000**. São Paulo: CEE, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Federal, da Educação do Estado de São Paulo. **Parecer CFE 45/72**. São Paulo: CFE, 1972.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Indicação CNE 04/99**. Brasília: CNE, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 16/99**. Brasília: CNE, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2012**. Brasília: CNE, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 02/97**. Brasília: CNE, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 03/2008**. Brasília: CNE, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 14/2009**. Brasília: CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto Conselho Nacional de Educação 2208/97**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto Conselho Nacional de Educação 5151/2004**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto Federal 7044/82**. Brasília: MEC, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 5.692/71. Brasília: MEC, 1971.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei Federal 11.741/08.**, Brasília: 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução Câmara da Educação Básica 01/2005.** Brasília: MEC, CEB 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Estadual da Educação. **Resolução SE 52/2013.** São Paulo: SE, 2013.
- BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1996.
- CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências.** Rio de Janeiro: FGV, 2005. (Cap. 02).
- CHALITA, G. **Educação ¾ A solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2001.
- COSTA, A. C.. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 12, n. 2, 2004.
- COSTA, J. A. A Escola como arena política. In: \_\_\_\_\_. **Imagens organizacionais da escola.** Porto: ASA, 2003. Cap. 9, p.73-87.
- DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.** São Paulo: 2000.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, out/ 2007.
- DUTRA, S. J. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** São Paulo: Atlas, 2004
- DUTRA, S. J.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (org.). **Competências, conceitos, métodos e experiências.** São Paulo: Atlas, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B.. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber, 2007.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, São Paulo, Edição Especial, 2001.
- GADOTTI, M. Por uma educação profissional realizadora do ser humano. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 1, p. 61-64, jul/dez. 2010.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livros, 2005.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. **O Inquérito - Teoria e prática.** Oeiras: Celta, 1997.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- INEP. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília, 2007.
- JACOMETTI, M. **Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional.** Educar. Curitiba, n. 32. p. 233-250, 2008.
- LACERDA, B. P. **Administração escolar.** São Paulo: Pioneira, 1977.
- ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. e BOFF, L. H. (org). **Aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARO, V. H. Eleições de diretores na escola pública. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, n. 10. Jan/Jul, 1994.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PROJETO REDE ENSINO MÉDIO TÉCNICO (VENCE). Disponível em: <[www.pronatec.mec.gov.br](http://www.pronatec.mec.gov.br)> .Acesso em: 02 dez.2013.

POLI, C.R; et al. Situação atual da aqüicultura na região Sul. In: VALENTI, W.C. et al. **Eqüicultura no Brasil: bases para um desenvolvimento sustentável**. Brasília: CNPq e Ministério da Ciência e Tecnologia, p.321-351, 2010.

PRONATEC. Disponível em: <[www.pronatec.mec.gov.br](http://www.pronatec.mec.gov.br)> .Acesso em: 02 dez.2013.

RABAGLIO, M. O. **Seleção por competência**. São Paulo: Educator, 2001.

RAMOS, M. A educação tecnológica com política de estado. In: OLIVEIRA, R. (org). **Jovens, ensino médio e educação profissional**. São Paulo: Papirus, 2013.

REY, B. et al. **As competências na escola: aprendizagem e avaliação**. Vila Nova de Gaia, Portugal: Gailivro, 2005.

RYCHEN, D.; TIANA, A. **Desenvolver competências: chave em educação**. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional. Porto: Asa, 2005.

ROSSATO, M. A. **Gestão do conhecimento: a busca da humanização, transparência, socialização e valorização do intangível**. Rio de Janeiro: Interciência, 2002.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. e OLIVEIRA Jr. M. (org). **gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUSSO, M. H. Introdução. In: BOCCIA, M .B. **Os papéis assumidos pelos diretores da escola**. São Paulo: Pulsar, 2011.

SALES, F. J. L. As noções de empregabilidade e competência no contexto da reforma da educação profissional no Brasil na década de 1990. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 57-85, set./dez. 2007.

SANTOS, A. C. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração**, São Paulo v. 36, n. 2, p. 25-32, abr./jun. 2001.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Disponível em: <[www.destakjornal.com.br](http://www.destakjornal.com.br)>. Acesso em: 04 nov.2013

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001, p.67-68.

SILVA, M. G. R. Coa e papéis gerenciais. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. e BOFF, L. H. (org). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Bruno. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VALÉRIEN, J., DIAS, J. A. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1993.

VEIGA, I. P. A.. O projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_ (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

VIEIRA, M. **Mudança e sentimento: O coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores.** 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

WAJSKOP, G. **Papel do coordenador pedagógico nas instituições de ensino: questões a respeito de sua formação inicial.** E-Tech: Tecnologias para competitividade industrial. Florianópolis, n. especial, Educação, p. 50-58, 2ª Ed., 2013.



## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Professor(a)

Venho convidá-lo(a) a participar da reunião do GRUPO FOCAL a ser realizada no dia 22/06/2012, às 16 horas, destinada à coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “O mapeamento e desenvolvimento de competências gerenciais em uma equipe escolar: um estudo de caso” requisito para obtenção do título de mestre junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação – Universidade Nove de Julho. Essa pesquisa tem como objetivo investigar, mapear e posteriormente avaliar as competências gerenciais necessárias para uma atuação eficiente e eficaz do Coordenador Técnico Pedagógico em estabelecimentos de ensino que ministram cursos técnicos de nível médio.

Não há risco ou desconforto potencial para os participantes dessa pesquisa e espera-se que os resultados atingidos agreguem relevantes desdobramentos para o desenvolvimento da gestão escolar.

Pelo presente consentimento informado, o participante é esclarecido, de forma detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, a respeito dos objetivos e procedimentos, como também:

- da permissão para que as entrevistas sejam gravadas (áudio e vídeo) e, posteriormente transcritas, para que a autora possa, a partir dos dados coletados, efetuar as devidas análises, bem como da garantia que tal material não será utilizado para outros objetivos.
- da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a respeito da pesquisa;
- da liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo em questão;
- do compromisso de proporcionar informações atualizadas durante o estudo;
- da segurança de que não será identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações coletadas.
- do tempo aproximado de duração: 1h30m.

São Paulo, 11 de Junho de 2012.

---

Fátima Aparecida Pereira  
e-mail: fa.pereira2010@hotmail.com

Nome e Assinatura do(a) participante

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Coordenador(a)

Convidamos a participar de uma entrevista destinada à coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Competências Gerenciais do Coordenador Pedagógico com atuação na Educação Profissional”, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação – Universidade Nove de Julho. Esta pesquisa tem como objetivo investigar, mapear e posteriormente avaliar as competências gerenciais necessárias para uma atuação eficiente e eficaz do Coordenador Pedagógico em estabelecimentos de ensino que ministram Cursos Técnicos de Nível Médio.

Não há risco ou desconforto potencial para os participantes desta pesquisa e espera-se que os resultados atingidos agreguem relevantes desdobramentos para o desenvolvimento da gestão escolar.

Pelo presente consentimento informado foi esclarecido de forma detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, a respeito dos objetivos e procedimentos, como também:

- da permissão para que as entrevistas sejam gravadas e, posteriormente transcritas, para que eu possa, a partir dos dados coletados efetuar as devidas análises, bem como da garantia que tal material não será utilizado para outros objetivos.
- da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a respeito da pesquisa;
- da liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo em questão;
- do compromisso de proporcionar informações atualizadas durante o estudo;
- da segurança de que não ser identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações coletadas.
- do tempo aproximado de duração: 1h30m.

São Paulo, 2 de Novembro de 2013

---

Fatima Aparecida Pereira

Pesquisadora

email: fa.pereira2010@hotmail.com

Assinatura do(a) participante