



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

**O PROFESSOR COORDENADOR:
DA LEGISLAÇÃO À AÇÃO**

RONALDO LASAKOSWITSCK

SÃO PAULO

2014

RONALDO LASAKOSWITSCK

O PROFESSOR COORDENADOR: DA LEGISLAÇÃO À AÇÃO

Dissertação 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

Lasakowsitck, Ronaldo.

O professor coordenador: da legislação à ação. / Ronaldo Lasakowsitck. 2014.

123 f.

Dissertação Mestrado – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014

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

1. Professor Coordenador. Legislação. Desempenho. Atribuições. Ação no cotidiano escolar.

CDU 380

O PROFESSOR COORDENADOR: DA LEGISLAÇÃO À AÇÃO

Por

RONALDO LASAKOSWITSCK

Dissertação aprovada para obtenção do grau de
Mestre em Educação, pela Banca Examinadora
formada por:

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

Membro: Prof. Roger Marchesini de Quadros Souza, Doutor, UMESP

Membro Suplente: Profa. Ana Maria Haddad Baptista, Doutora, UNINOVE

São Paulo, 20 de Março de 2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vizenz e Maria Lasakowsitsck, pela minha existência e pelos fundamentos da minha base como pessoa e cidadão.

Aos meus irmãos Pedro, Lourdes, Vicente, Edna e Ana Paula pela torcida, mesmo que de longe.

Ao meu parceiro de todas as horas Maurício que teve que dar apoio, não reclamar, e ainda fazer papel de confessor durante esses dois anos do processo.

Ao meu amigo-irmão Ronaldo Gutierrez por ter que ouvir as leituras, e pelo apoio nas horas de oscilação do humor.

Ao meu aluno, amigo, 'chefe', e agora companheiro de trabalho, Prof. Francisco Ferreira que incentivou, desde quando nos conhecemos, a seguir o caminho acadêmico.

À minha orientadora Profa. Dra. Amélia Silveira, pelo empenho e dedicação a este raro atributo de elevar pessoas a altivos níveis de *performance*.

Ao Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza e ao Prof. Dr. Gustavo Gonçalves Ungaro, participantes da banca de qualificação e de defesa, que tanto colaboraram para o alinhamento e norteamento do trabalho por meio de suas sugestões e leitura dedicada.

Ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, Coordenador do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), pelo apoio e a oportunidade de ingresso no curso.

A todos os professores do PROGEPE, especialmente ao Prof. Dr. Leonel Cezar Rodrigues, à Profa. Dr. Ana Maria Haddad Baptista e ao Prof. Dr. Miguel Russo, por suas inúmeras contribuições nas aulas ministradas.

À Profa. Dra. Ana Carolina de Aguiar Rodrigues, também pela sua contribuição em aulas.

À Profa. Supervisora Liliana Urbano por todo apoio prestado e por ter amparado imediatamente a aplicação da pesquisa em sua região.

A todos os professores coordenadores que gentilmente participaram desta pesquisa.

A todos meus amigos que torceram para que este meu projeto de vida desse certo.

O homem erudito é um descobridor de fatos que já existem -
mas o homem sábio é um criador de valores que não existem
e que ele faz existir.

Albert Einstein

RESUMO

O aumento do número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, nos anos recentes, revela certo consenso sobre a importância do papel do Professor Coordenador nas escolas. Assim também desperta a necessidade de compreender suas atribuições e práticas no cotidiano da ação e, ainda, fundamentar os princípios para suas ações. A preocupação dos pesquisadores atuais sobre o Professor Coordenador recai sobre temas que conferem a articulação e os processos pedagógicos educativos, as transformações das condições pedagógicas do ensino e a formação de professores. Inserido em um cenário marcado pela presença de grupos plurais e diversos, como professores, alunos, comunidade e demais profissionais da educação, torna-se primordial definir quais são as reais atribuições do cargo, as tarefas e as prioridades profissionais que deve desempenhar no dia a dia, do fazer escolar, para que haja efetividade em seu desempenho. Este estudo se volta, assim, para Professor Coordenador no ensino público, tendo como objeto os sistemas educacionais brasileiros e, mais especificamente, as escolas estaduais de ensino fundamental e médio da cidade de Mauá do estado de São Paulo. O delineamento metodológico foi definido como descritivo, com adoção do método qualitativo para a coleta e a análise dos dados. Para tanto, por meio de revisão bibliográfica, a pesquisa realizou o arrolamento das leis que definem e orientam a função e o desempenho do professor coordenador. Em seguida, por meio de análise documental, observação não participante e entrevista em profundidade foi realizado o estudo em Mauá, SP. Os sujeitos sociais da pesquisa foram escolhidos de forma intencional, formando um grupo de onze Professores Coordenadores. Estes responderam um questionário estruturado, com perguntas dicotômicas, quanto ao conhecimento sobre a legislação que norteia as atribuições para o desempenho e a execução de suas ações, no cotidiano escolar. Em um momento posterior, durante uma semana de trabalho, os respondentes preencheram uma agenda, revelando quais são as tarefas principais que realizam de hora em hora, durante o seu período de trabalho. Usando a técnica de triangulação, e a técnica de análise de conteúdo, preconizada por Bardin (1971), se pôde observar a existência de diferenças entre as definições amparadas na legislação para o desempenho do Professor Coordenador e as atribuições e ações reveladas no dia a dia.

Palavras-chave: Professor Coordenador. Legislação. Desempenho. Atribuições. Ação no cotidiano escolar.

ABSTRACT

In recent years, the increase of research on teaching coordination reveals, to some consensus, the importance of role of the Teacher Coordinator in public schools, as well as it arouses the need to understand their roles and practices in everyday action, and yet, substantiate the principles for their actions. The concern of the current researchers on Teacher Coordinator falls on themes that articulate the educational and pedagogical processes, the transformation of pedagogical conditions of teaching and teacher's education. Inserted in a scenario marked by the presence of diversity such as teachers, students, community and other professionals, it becomes a priority to define what the actual duties of the position are, and which tasks and professional priorities should play on the school day basis, so there is effectiveness in each performance. This study focus on Teacher Coordinator in public education having as object the Brazilian educational systems, more specifically, the elementary and high schools in the area of Mauá city in the state of São Paulo. The methodological design was defined as descriptive, with the adoption of qualitative methods for collecting and analyzing data. For this purpose, using a literature review, the research was conducted by the enrollment of laws that define and guide the function and performance of the teacher coordinator. Then, documentary analysis, a non-participant observation and in-depth interview study were conducted with the research participants. Social research individuals were intentionally chosen, forming a group of eleven Teachers Coordinators. They answered a structured questionnaire with dichotomous questions regarding their knowledge about the legislation that guides the assignments for the performance and execution of their actions at school. At a later time, during a five-day-working-week, respondents filled out an agenda, revealing what are the main tasks they perform each hour during their week working hours. Using the triangle technique and the content analysis technique (Bardin, 1971), it can be observed that there are differences between the definitions supported by Legislation for the Teacher Coordinator's duties performance and the actions revealed day by day.

Keywords: Teacher Coordinator. Legislation. Performance. Assignments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Estrutura hierárquica da SEESP/1976	46
Figura 02 – Atribuições básicas do Coordenador Pedagógico Decretos nº 5.586/75 e nº 7.709/76.....	48
Figura 03 – Delineamento metodológico da pesquisa.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição por Gênero.....	63
Gráfico 02 – Distribuição por Idade	64
Gráfico 03 – Distribuição por Escolaridade	64
Gráfico 04 – Distribuição por Ciclo que trabalha como Professor Coordenador.....	64
Gráfico 05 – Distribuição por Tempo de serviço como professor.....	65
Gráfico 06 – Distribuição por Tempo de serviço como Professor Coordenador.....	65
Gráfico 07 – Conhecimento da Resolução SE nº 88/2007.....	66
Gráfico 08 – Conhecimento da SE nº 3/2013.....	67
Gráfico 09 – Distribuição por Tempo disponível para o atendimento de dúvidas pedagógicas dos Professores.....	69
Gráfico 10 – Distribuição por Tempo disponível para treinamentos didáticos e pedagógicos.....	70
Gráfico 11 – Distribuição por Tempo disponível para resolver questões administrativas	71
Gráfico 12 – Horas destinadas às atividades de cunho pedagógico, fundamentadas no Art. 2º da SE nº 88/2007.....	91
Gráfico 13 – Horas trabalhadas – foco administrativo versus foco pedagógico.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Identificação de palavras-chaves.....	74
Quadro 02 – Nomeação das Unidades de Significado.....	75
Quadro 03 – Categorias criadas considerando o agrupamento das Unidades de Significado.....	76
Quadros 04 – Atividades e horas utilizadas por Professor Coordenador.....	81
Quadro 05 – Atividades com maior uso de horas.....	88
Quadro 06 – Atividades administrativas e pedagógicas: maior uso de horas.....	89
Quadro 07 – Atividades comparadas às atribuições da Resolução SE nº 88/2007	90

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI – Coordenadoria do Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CFE – Conselho Federal da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COGSP – Coordenadoria do Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

CP – Coordenador Pedagógico

DDE – Dirigente da Diretoria de Ensino

DE – Diretoria de Ensino

DOE – Diário Oficial do Estado

DRE – Divisões Regionais de Ensino; DE – Delegacia de Ensino

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

EU – Unidade Escolar

FCC – Fundação Carlos Chagas

FCV – Fundação Victor Civita

FDC – Formação Docente Continuada

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

PC – Professor Coordenador

PCAGP – Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PISA – Programme for International Student Assessment

PPP – Projeto Político Pedagógico

QDT – Quadro Distributivo de Tarefas

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE – Secretaria da Educação

SEE – Secretaria da Educação Estadual

TGA – Teoria Geral da Administração

UE – Unidade Escolar.

US – Unidades de Significados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVO GERAL	19
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
2 PROFESSOR COORDENADOR: GESTOR DE QUÊ?	20
2.1 O PROFESSOR COORDENADOR EM CONTEXTO	30
2.2 ENTENDIMENTO ATUAL DO PROFESSOR COORDENADOR COMO GESTOR ESCOLAR	31
3 FUNDAMENTOS SOBRE O PROFESSOR COORDENADOR: ENTENDIMENTOS INICIAIS	34
4 O PROFESSOR COORDENADOR EM SUAS FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES FUNDAMENTADAS POR MEIO DA EVOLUÇÃO DAS LEIS	43
4.1 PEQUENO HISTÓRICO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	43
4.2 EVOLUÇÃO DA SUPERVISÃO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	45
5 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA	54
6 RESULTADOS DA PESQUISA	62
6.1 CONHECIMENTO SOBRE A LEGISLAÇÃO	64
6.2 AVALIAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE TRABALHO	66
6.3 SUGESTÕES PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DAS ATIVIDADES	70
6.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	72
6.4.1 Primeira Etapa da Análise de Conteúdo – Identificação de Palavras-Chave	73
6.4.2 Segunda Etapa da Análise de Conteúdo – Formação das Categorias e de Unidades de Significado	74
6.4.3 Terceira Etapa da Análise de Conteúdo – Criação das Categorias	75
6.4.4 Quarta Etapa – Análise de Conteúdo e de Análise de Resultados	76
6.5 DIÁRIOS DE ATIVIDADES (QDT)	79
6.6 ELABORAÇÃO, PREENCHIMENTO E COLETA DE DADOS DOS DIÁRIOS DE ATIVIDADES	80
7 CONCLUSÃO	92
7.1 PROPOSIÇÕES E RECOMENDAÇÕES	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	104
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	107
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113
APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO	115
APÊNDICE F – SÍNTESE DAS LEGISLAÇÕES REVISADAS	116
ANEXO A – ESQUEMAS OPERACIONAIS DO COORDENADOR	118

APRESENTAÇÃO

Dos quase trinta anos trabalhando como educador em São Paulo, dezesseis anos eu trabalhei como coordenador pedagógico. Assim, fiquei mais próximo da área administrativa, e, na prática, pude reunir experiência quanto ao desempenho desta função. Percebi ao longo do tempo, a necessidade de estudar e pesquisar no sentido de propor novos caminhos e soluções para o cotidiano da ação que me era apresentado todos os dias. E, cada vez mais me dava conta da importância do papel do coordenador pedagógico que desempenhava. Neste cenário, na escola brasileira de ensino público fundamental e médio, o professor coordenador está situado no meio de uma tríade: diretor da unidade escolar (UE), professores e alunos, e que, por vezes, expande-se em outros sujeitos: diretoria de ensino e responsáveis pelos alunos. E, torna-se, muitas vezes, o para-raios das relações profissionais deste ambiente escolar.

Os cursos específicos realizados nesta trajetória de vida profissional, de coordenação pedagógica, de pós-graduação em *lato sensu* em gestão de pessoas, e o mestrado profissional em gestão e práticas educacionais, agora realização, se tornaram fontes de respostas para embasar a experiência e propiciar o conhecimento para a realização e desenvolvimento de estudos que procuram responder sobre as atribuições que recaem sobre o professor coordenador. Quanto mais aprofundo nas relações e nas responsabilidades dessa peça fundamental na vida escolar, mais percebo a necessidade de encontrar caminhos outros para contribuir para a execução profícua de seu trabalho. Desta forma, o presente relatório de pesquisa se consubstancia em um estudo voltado para o professor coordenador, do ponto de vista do que define e ampara a legislação vigente no Brasil, e no estado de São Paulo, e na revisão e observação do contexto de estudo, bem como no entendimento dos atores da ação, os professores coordenadores das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Com esta pesquisa científica se busca contribuir para o tema de gestão educacional contemporânea e para a Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), bem como ampliar a compreensão do ambiente da prática da ação, propondo a intervenção que possa ser adequada para melhoria contínua dos recursos e dos meios postos a serviço dos sistemas educacionais que aqui se constituem em objeto de estudo.

1 INTRODUÇÃO

O sujeito desta pesquisa, devido às alterações das reformas educacionais da legislação educacional do estado de São Paulo, teve várias nomenclaturas associadas a ele: Inspetor de Alunos, Assistente Pedagógico, Orientador Educacional, Supervisor Escolar, Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador, e Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica. Neste trabalho, mantém-se a nomenclatura do texto oficial da Resolução SE 88/2007, ainda vigente e reguladora, e por razão da população pesquisada estar centrada nas Escolas Estadual de Ensino Fundamental e Médio da região de Mauá, São Paulo, que seguem naturalmente aquela Resolução. Portanto, o sujeito da pesquisa será tratado como Professor Coordenador (PC) durante o percurso deste trabalho.

A literatura que chama atenção para a relevância do papel do Professor Coordenador no ambiente escolar é significativamente numerosa. O aumento do número de pesquisas sobre este tema da coordenação pedagógica, nos anos recentes, revela certo consenso sobre a importância crescente desse profissional nas escolas brasileiras. A preocupação dos pesquisadores atuais recai sobre temas que conferem a articulação e os processos pedagógicos educativos, as transformações das condições pedagógicas do ensino e a formação de professores. Acredita-se que estes estudos colaborem diretamente para o problema contemporâneo que é entender o seu papel, suas funções, atribuições, e, conseqüentemente, constituir sua identidade profissional. (LAURINDA, 2012, 2011; ALMEIDA, 2012, 2011; PLACCO, 2012, 2011, 2010; SOUZA, 2013, 2010; DOMINGUES, 2011, 2009; FERNANDES, 2012, 2011, 2009, 2007, 2004; BRUNO, 2010; CHRISTOV, 2010).

Ele é conhecido como o agente articulador do diálogo, e que deve estar atento às transformações dos participantes da instituição, promovendo ponderações em torno das relações escolares e da transformação da prática pedagógica. Por meio destas atribuições, ao desenvolver as múltiplas atividades que caracterizam a sua função, ele estabelece diversas parcerias por meio de relações interpessoais. É necessário que a ação educativa seja planejada, articulada com os sujeitos escolares e o coordenador pedagógico apresenta-se como mediador de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações, porém, para que isso ocorra de forma eficiente faz-se necessário uma ação

educativa planejada e compartilhada entre o Professor Coordenador e todos os outros sujeitos sociais que coexistem no sistema escolar: professor, diretor, pais e responsáveis.

As autoras Placco, Almeida e Souza (2010) confirmam algumas das principais atribuições do Professor Coordenador:

[...] as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador.

Estas ações também remetem à dimensão formadora, articuladora e transformadora do PC, porque a escola é o espaço de construção cognitiva, de desvelamento de culturas, e de integração. Por isso é importante que sua prática profissional esteja sempre presentes valores e atitudes relativos à prática da justiça, da tolerância e da democracia. Para que isso seja validado, deve-se observar o Artigo 6, parágrafo 1º que estabelece que o coordenador pedagógico deve “coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos”. (SE 3, 18/01/2013)

É importante que o PC perceba-se como parte indissolúvel da instituição escolar, para isso, se pressupõe que o ele elabore o seu plano de trabalho em concordância com o projeto político pedagógico e com as diretrizes gerais respectivas ao seu exercício profissional, e que esteja contido em um ambiente que promova ferramentas para que ele possa executar suas atribuições.

Nesse sentido, e de acordo com a realidade educacional atual, dar a devida importância ao papel e ao perfil do PC constitui-se em aspecto relevante desta pesquisa. Para isso, a escola estadual de ensino fundamental e médio se constitui no local de pesquisa, e os PCs em sujeitos da pesquisa. Desta forma, considerando o problema enunciado e os pressupostos levantados, os seguintes objetivos passam a nortear o trabalho:

Na década de 1970, o cargo de Professor Coordenador foi criado e tinha como função estratégica a convergência das relações entre o corpo docente, discente e a direção escolar. O PC teria como função comprometer os educadores da escola, professores e funcionários, nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, assim como no planejamento e na proposição de projetos para atender às necessidades diagnosticadas e aos objetivos da escola (PLACCO, 2010).

Mesmo com o passar dos anos e as alterações das leis, o principal objetivo da sua função seria garantir um processo de aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso, além das emergências e imprevistos (VIEIRA, 2010, p. 83).

Justifica-se, portanto, necessidade de se entender a importância e valorizar o papel desse ator no gerenciamento da escola. Independente de conflitos, funções, modalidades de ensino ou atribuições, pode-se concluir que o cargo de Professor Coordenador tem também um teor gerencial importante na administração escolar e, sendo assim, deve ter essa competência desenvolvida, gerando qualidade para todo o processo.

Nos âmbitos dos diversos sistemas de ensino estaduais e municipais constitui-se um grande desafio a busca por uma identidade e a definição do perfil ocupacional do Professor Coordenador. Pois visto que, apesar de definido claramente nos textos publicados em lei o que eles devem tomar como atribuições e tarefas, não há ainda um consenso definido das nomenclaturas que lhes são atribuídas. Observa-se que, nos dias atuais, em nível de Estado o termo Professor Coordenador (PC), em nível de Município, o Coordenador Pedagógico (CP), ainda podendo aparecer em algumas regiões do Brasil termos como Pedagogo e Supervisor Pedagógico.

Contudo, relevando-se a indefinição de nomenclatura, pode-se afirmar que dentre todas as atividades desenvolvidas destaca-se que o Professor Coordenador interage principalmente e diretamente com os professores e os outros gestores do ambiente escolar, cabendo-lhe observar os próprios comportamentos relacionais que tenham como foco o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula e suas devidas articulações com o planejamento e gestão da escola.

Para melhor desempenhar esta atribuição faz-se necessário distinguir e valorizar os processos e espaços de comunicação e de gestão da informação. Em um cenário marcado pela presença de grupos plurais e diversos, como professores, alunos, comunidade e demais profissionais da educação, o entendimento que a escola é uma instituição multicultural por excelência é de extrema importância. O Professor Coordenador é o interlocutor para a construção de relações interpessoais democráticas, demandando o respeito ao princípio ético de valorização tanto da pessoa quanto do profissional da educação, levando-se em conta a diversidade cultural e de entendimento das concepções pedagógicas, além da compreensão do processo de construção da identidade institucional da escola.

Ao promover a articulação da equipe escolar em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP) coordenando as discussões e análise sobre seus desdobramentos nos planos de ensino, nos planos de curso, nos planos de aulas o coordenador pedagógico assume o papel central no planejamento escolar. A articulação em torno do PPP permitirá que diferentes sujeitos escolares se movimentem na direção dos objetivos e fins estabelecidos pelo coletivo da escola. Neste processo o coordenador pedagógico também aprende, a partir das considerações reflexivas e do *feedback* dos demais protagonistas da escola, e a escola configura-se como organização aprendente.

Para Freire (1996), o ensinar inexistente sem o aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar.

Ainda por Freire (1982), o coordenador, é um educador e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele não acreditava em fórmulas rápidas e imediatistas, “Não acreditamos em curso de formação de verão, queremos programas de discussão da prática, em grupos de formação permanente, que desocultam a teoria de dentro da prática, isso requer competência de quem coordena”. (SALVADOR, 2002)

A ação do Professor Coordenador, no exercício de sua função, precisa considerar que o aprendizado é uma construção coletiva, por isso ele necessita criar, entre os professores, um espaço para a ressignificação de suas práticas, de modo a resgatar a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

Ele não pode perder de vista qual é seu papel na formação de alunos e professores, no coletivo da escola, revendo assim, suas práticas e construindo outras.

Desta forma, cabe levantar a questão de pesquisa que passa a nortear esta investigação:

Até que ponto as funções e atribuições do Professor Coordenador correspondem ao estabelecido na legislação em vigor, no estado de São Paulo e, mais especificamente, na Rede Pública Estadual da cidade de Mauá?

1.1 OBJETIVO GERAL

Com esta perspectiva norteadora, o objetivo geral se volta para:

Analisar o desempenho do Professor Coordenador na Rede Pública Estadual da cidade de Mauá, no estado de São Paulo, no seu cotidiano, quanto às suas funções e atribuições, estabelecidas pela legislação.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Por sua vez os objetivos específicos se voltam para:

- Analisar a eficácia e eficiência das atividades executadas pelo Professor Coordenador em relação às atribuições firmadas na legislação;
- Identificar as funções e atribuições do Professor Coordenador no desempenho e execução de tarefas, no ato da ação;
- Comparar a legislação vigente e a práxis do Professor Coordenador no ato da ação;
- Analisar quais as funções e atribuições que o Professor Coordenador entende sendo devidas ao seu desempenho efetivo na escola;
- Propor diretrizes para as funções e atribuições do Professor Coordenador, levando em consideração as legislações atuais, a práxis escolar e o entendimento sobre o devido desempenho no ato da ação, buscando tornar legítimo o papel deste Professor Coordenador, como gestor junto aos professores na escola.

2 PROFESSOR COORDENADOR: GESTOR DE QUÊ?

Os estudos sobre o papel do gestor pedagógico nas organizações escolares têm se propagado pelas literaturas científicas por todo o mundo, e de maneira exponencial. Placco, Almeida e Souza (2011) brevemente mostram em *O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições* que alguns estudos realizados no Canadá e França apontam para a coordenação pedagógica como vital para o contexto escolar. Ainda no Chile, Nicarágua, Moçambique, Portugal, Canadá (Ontário) as experiências que foram bem sucedidas indicam sempre a presença de um profissional que articula a formação na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 236)

[...] na França ou no Canadá, as tarefas desse profissional, denominado conselheiro pedagógico, giram em torno dos três eixos que caracterizam o papel do CP no Brasil – formador, articulador e transformador. Evidencia-se, também, que seus espaços de atuação, funções, atribuições e, sobretudo, o papel de articulador revelam que os sistemas educacionais desses países reconhecem a necessidade de um profissional na educação escolar que faça a mediação dos processos educativos. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 231-232)

Independentemente do tipo de organização, se de primeiro, segundo ou terceiro setor, o administrar requer pessoas aptas para as diferentes funções gerenciais que abarcam, deste os estudos básicos de planejamento, organização, coordenação, controle, e avaliação, até os mais específicos que conduzem à tomada de decisões, na moderna administração, e dentro de um entendimento maior que se situa como a filosofia e a missão da instituição. Percebe-se pelo arcabouço teórico e o movimento da nova legislação, que as organizações públicas têm procurado alternativas que viabilizarem a aplicação do modelo moderno de administração, respeitando os contextos específicos e as ideologias que permeiam os entendimentos, e que se fazem presentes em cada época. Sendo as organizações públicas essencialmente voltadas para a prestação de serviços, em seus vários setores de atuação, a adoção de uma abordagem gerencial voltada para a qualidade na prestação desses serviços é um dos principais pontos de convergência para lidar com os desafios da globalidade e da era da informação digital, que não podem ser ignorados, e que influenciam, assim como os aspectos econômicos, sociais, tecnológicos, políticos, entre outros, estas organizações.

Dentre as organizações públicas, prestadoras de serviços de educação, se insere a escola de ensino Fundamental e Médio voltada para este tipo de ensino. Como uma

organização, está também buscando administrar com modernidade, e voltada para a qualidade educacional. Entretanto, de acordo com Russo (2004, p. 26-27)

Em razão de todas as ameaças e dificuldades para a consolidação das mudanças que se apresentam no horizonte, especialmente os obstáculos que advêm do movimento de resistência das forças conservadoras, uma teoria que ilumine a transição é crucial para assegurar-se uma transformação consciente da realidade. Daí a importância que atribuímos, neste texto, a questão teórico-paradigmática da administração da educação, nela identificando um desafio. [...] será preciso repensar a escola que aí está, na medida em que ela tem, historicamente, servido aos interesses dominantes não só como instrumento de domesticação, decorrente de pífios resultados, mas também porque se tem pautado por um pensamento teórico conservador que revela à educação o papel quase exclusivo de reprodução da força de trabalho.

Confirma-se a tendência das práticas da organização escolar enraizadas em questões mais profundas, mostrando que “Os desafios da administração da educação tem origem anterior ao quadro atual da conjuntura e da política brasileira e mundial: são desafios estruturais, tanto de natureza teórica quanto prática, que a educação enfrenta no capitalismo”. (RUSSO, 2004, p. 27)

Os estudos de autores como Paro (1991) e Russo (1995) revelam a organização escolar ainda pautada em uma administração baseada na Teoria Geral da Administração (TGA), tanto na expressão da sua forma de pensar, quanto na formulação de suas práticas. Ainda segundo o que adverte Russo (2011),

A temática tem merecido atenção de estudiosos da administração da educação e sobre ela não há, ainda, consenso. Ainda que se tenham desenvolvido, nas últimas três décadas, proposta de administração escolar críticas, na perspectiva de uma educação transformadora, observa-se a persistência e dominância de uma prática conservadora, apoiada por concepções que se ancoram nos fundamentos da administração empresarial, tão ao gosto das políticas neoliberais. (RUSSO, 2011, 497-498)

No entanto, cabe ponderar que, mesmo guardando este viés de cunho neoliberal, a partir do final da década de 80, o papel do administrador da escola pública tem sido revisto, passando por modificações, cujos impactos ainda não foram completamente esclarecidos.

No que concerne ao Professor Coordenador na escola pública, que pode ser visto como um gestor escolar, a trajetória que reveste sua problemática revela que, especificamente em São Paulo, o cargo do PC na rede pública estadual, já se modificou algumas vezes, por

meio de diversas designações, durante o passar dos tempos, e conseqüentemente, suas funções acabaram sendo desviadas e associadas às suas principais funções. Muito disso pode-se creditar à evolução de um cargo que no passado era conhecido como Inspetor Escolar, e cuja função principal era somente a de controlar a presença dos alunos e do professor, na escola.

Desde o início, antes da criação efetiva do cargo do Coordenador Pedagógico¹, não houve uma definição de carreira, pois de acordo com Roman (2001, p.20), “Os inspetores não eram nesta época sequer remunerados e nem seguiam qualquer organização definida de trabalho, [...]”. A situação profissional deste cargo só ocorreu com a reforma de 1920 e, ainda assim, eles não compunham o quadro de funcionários das unidades escolares. O cenário começou a se alterar vinte e dois anos depois quando “a função supervisora expressa em termos de coordenação, orientação ou assistência pedagógica aparece na legislação a partir de 1942”. (ROMAN, 2001). Deve-se atentar que, a função pedagógica começa a inserir-se no cargo puramente administrativo, ainda que não se alterasse o título de Inspetor de Alunos, e que não se estava executando suas funções de apoio ao professor diretamente nas unidades escolares. Foi somente com alteração do título para Orientador Educacional, segundo Roman (2001), que “por volta de 1945” este profissional se tornou parte integrante do quadro de funcionários da escola.

Por volta de 1957 foram enviados para os Estados Unidos da América do Norte alguns professores primários para serem treinados e ministrarem cursos de formação de supervisores, e que seriam distribuídos pelo Brasil. (GARCIA, 1995) O curso contemplava algumas áreas de conhecimento que poderiam ser entendidas como atribuições do cargo, tais como: planejamento, organização racional das ações pedagógicas, separação entre os conceito e execução do trabalho, especialização das funções, controle do processo e burocratização. Todas estas atribuições em consonância com a reestruturação de todo sistema educacional deram-se e regulamentaram-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 4024 de 1961, concebendo habilitação do cargo de supervisão, com uma ressalva, pois somente em 1974, com a extinção do cargo de inspetor de alunos, é que o cargo de supervisor de ensino circunscreve-se na primeira LDB, nos artigos 62 a 65, do capítulo 8:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

¹ Nomenclatura que aparece na Lei Complementar 114, de 1974, art. 12º ao 14º.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas *vetado* deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

Determina-se, a partir deste período, através do Parecer do CFE nº 252/69 de que a formação do supervisor escolar aconteceria no curso superior de pedagogia. A habilitação em Supervisão Escolar permitiria ao profissional trabalhar em órgãos técnico-administrativos e na unidade escolar, enquanto o Coordenador Pedagógico assumirá este título quando exercer o cargo nas escolas.

De 1969 em diante, criam-se órgãos responsáveis pela estruturação e apoio pedagógico às escolas estaduais, e a função “Assistente Pedagógico” amplia-se baseada legalmente na Lei Estadual nº 7376, de 31/10/1962. Segundo Roman (2001, p.14):

De 1963 a 1969 foram criados órgãos centrais que seriam responsáveis pela estruturação do apoio técnico pedagógico às escolas estaduais. Apesar de que a reestruturação administrativa da Secretaria da Educação ocorrida em 1969 tenha, por falta de investimentos e pessoal, sucateado parte desses órgãos, a função de Assistente Pedagógico é ampliada em 1970, e implantada nos ginásios Pluricurriculares ou Polivalentes, nos Grupos Escolares Ginásio e nas escolas que adotavam o plano de ação didático-administrativa na linha da educação renovada, conforme Art. 4º da Resolução de 30/07/70, publicada no D.O.E. São Paulo, de 31/07/70.

E, entendem-se como exemplificação da confusão de forças externas a da escola, que se manifestam através das leis, o fato que os cargos (Coordenador Pedagógico, Supervisor Pedagógico e Orientador Pedagógico) acabaram se diferenciando e encontrando o local físico para sua execução há pouco tempo – a saber, de acordo com Andreucci (1999), “a utilização do nome Coordenador Pedagógico para o profissional que desempenha a função supervisora na unidade escolar aparece na lei somente em 1976” definida inicialmente pelos Decretos nº

5.586 de 1975 e nº 7709 de 1976, espaçando-se, ou divergindo-se do ponto de vista de Garcia (1999) que diz que o fato somente ocorreu no Estatuto do Magistério Estadual em 1974, na Lei Complementar 114, que indica nos Artigos 12º ao 14º:

Artigo 12 - Haverá em cada escola 1 (um) Coordenador Pedagógico.

Parágrafo único - A designação para a função de Coordenador Pedagógico será feita na forma que dispuser o regulamento e deverá recair em Professor que tenha:

1. Curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia;
2. Preferencialmente, habilitação específica em Supervisão Escolar;
3. No mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério.

Artigo 13 - Poderá haver Professor-Coordenador de áreas do Currículo Pleno, de acordo com a amplitude e a organização básica da escola, na forma que dispuser o regimento escolar.

Parágrafo único - A designação para função de Professor-Coordenador deverá recair em Professor que tenha:

1. Curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em, pelo menos, uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar;
2. No mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério.

Artigo 14 - O número de funções de Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Professor-Coordenador será fixado mediante decreta de acordo com a organização básica da escola.

No entanto, para os pesquisadores, torna-se consenso que o Coordenador Pedagógico é o profissional que trabalha junto às escolas, enquanto o Supervisor Escolar tem como objeto de trabalho os conteúdos e os métodos de estudo, e por fim, o Orientador Educacional desenvolve seu trabalho junto aos alunos.

Observando os conflitos e os desvios de funções, considerando-se as alterações das nomenclaturas das funções durante o passar dos tempos, a questão se desdobra sobre as funções e delimitações do cargo do sujeito da pesquisa. Ainda, e de acordo com Gatti, Bernardes e Mello (1974), uma das principais funções do Assistente Pedagógico é ser um agente de inovação, tendo preparo para enfrentar resistência à mudança, aos obstáculos e ao autoritarismo. Complementa ainda dizendo que este profissional não tem função de docente nem administrativa, mas se caracterizam por: a) integrar o ambiente escolar; b) [se ocupem com o] ...planejamento, o currículo, a integração de programas, e dos procedimentos da avaliação e execução...; c) interação com todos os elementos envolvidos da escola. Por isso, os autores apontam para que, desde aquele momento, o desvio de funções e a ambiguidade de atribuições com marcas constantes do trabalho do Assistente Pedagógico.

Ainda é ambíguo, e por vezes confuso, a definição do ofício do Professor Coordenador nos dias atuais. Percebe-se nos artigos científicos que a modificação da função acontece ao bel prazer de forças políticas internas e externas dependendo do momento social-histórico. Entende-se que, neste cenário, existem forças políticas internas e externas. Os detentores de cargos superiores dentro da escola onde o Professor Coordenador deve desempenhar seu papel, muitas vezes desconhecem as atribuições e funções legais do PCs e, até mesmo, o próprio professor que assume esta função contempla o desconhecimento deste novo cargo. Consequentemente, ele recebe e assume uma sobrecarga de atividades que não pertencem à sua principal função que é atuar no serviço de formação continuada dos professores. O que é evidente no texto de abertura da Resolução SE nº 88/2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, quando tange os objetivos:

- Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- Intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho. (SE nº 88/2007)

A Resolução SE nº 88/2007, ainda nos anos 80, trouxe em seu texto as atribuições do professor coordenador definindo-o como um dos “pilares estruturais” da qualidade da educação, e que ele deve atuar como um gestor implementador das políticas públicas.

Esta problemática se reflete o campo da Gestão Educacional, já que esta falta de identidade profissional e de segurança para realização do trabalho faz com que o PC, mesmo sabendo que ele é muito importante para o processo educacional, se veja atolado em afazeres desfocados e realizando tarefas que pouco contribuem para os procedimentos educacionais. Na verdade, o embaraço de tarefas, associado à falta de comunicação entre pares, de devolutivas eficazes, e do exercício de tarefas de puro caráter burocrático emergencial dificultam e o afastam do processo de construção desta identidade.

Pressupõe-se, desta forma, amparado no discurso de Domingues (2009), que o perfil profissional do Professor Coordenador está marcado por um cenário de mudanças de valores

políticos e educacionais o que resulta em uma instabilidade, fragilização de representação social, e de sua própria descaracterização de sua ação no âmbito profissional. Da mesma forma se pode pressupor que a função e as atribuições deste coordenador se revestem de complexidade. A legislação que disciplina esta matéria se dá no âmbito federal, estadual e municipal. Desta maneira, nem sempre está claro e de conhecimento efetivo o que compõe a função e as atribuições destes profissionais de ensino, o que também pode causar falta de esclarecimento sobre suas atribuições no cargo. Pode-se pressupor ainda, com base no trabalho da Fundação Victor Civita (FCV) à Fundação Carlos Chagas (FCC), publicada na Revista Nova Escola, edição especial de junho/julho de 2011, e na tese de Isaneida Domingues (2009), intitulada *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*, que situações recentemente investigadas deixam entrever que o trabalho do coordenador pedagógico, de acordo com o foco das pesquisas, é um ‘saber-fazer’ multideterminado, decorrente de fatores como desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas. Além disso, mostraram a fragilidade da formação inicial do Professor Coordenador pedagógico e da formação contínua oferecida. Demonstram-se ainda que o PC precise de tempo para a construção da identidade formativa para que se possa firmar a faceta de liderança pautada em um tempo indeterminado para sua formação reflexiva e crítica.

Desta forma, resumindo, pode-se afirmar que, quanto ao Professor Coordenador, apesar de quase quatro décadas passadas desde a distinção e definição do cargo, pelo menos em seu título, este profissional continua com situações gerenciais indefinidas. Com exceção ao texto da Resolução SE nº 1/2013 que apresenta atributos baseados em características de gestor, ainda não existe, com uma real clareza, quando se pensa das atribuições e das responsabilidades deste profissional, exata definição na legislação que ampara seu desempenho. De forma geral, se rapidamente pesquisado em trabalhos acadêmicos que abordam o tema, fica clara a falta de perceptibilidade das funções e do papel do o coordenador pedagógico, como gestor que “sendo capaz de planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de gestores, professores e aluno”. (SE 3/2007)

Autores investigadores das funções e atribuições do Professor Coordenador, tais como Fernandes (2011 e 2009), Waldmann e Schneltzler (2007), Domingues (2009), Magalhães (2011), contribuem com a análise das principais resoluções sobre o papel do PC indicando que as atribuições e funções foram apropriadas pelas reformas educacionais. Reformas estas que distorceram os objetivos e as formas de atuação do PC, dando-lhe uma função mais

próxima ao poder centralizado administrativo do que das organizações e sujeitos escolares em âmbito pedagógico. Deixando ou dividindo a ênfase da formação continuada do docente que visa gerir os papéis, lugares e conflitos vivenciados pelos professores.

Para o âmbito das escolas estaduais do estado de São Paulo, o profissional que ingressa nesse quadro geralmente é um professor graduado de qualquer disciplina, que não é especificamente delimitadora para a ocupação do cargo. A titulação, no atual momento, difere-se em Professor Coordenador Pedagógico (PCP).

A expansão da função de PCP para a quase totalidade das escolas da rede estadual de ensino foi garantida no bojo das reformas educacionais através da publicação da Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996 que trouxe detalhes sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer a função de coordenação pedagógica. [...] A grande novidade desta resolução foi, além de garantir na prática aquilo que já se anunciava legalmente, permitir que qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério paulista pudesse exercer a função de PCP, independente de sua formação inicial, o que o desobrigava tanto de ser formado em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar quanto de acumular uma larga experiência profissional. Desta forma, a Secretaria da Educação possibilitou aos professores sem habilitação específica e com pouca experiência docente, assumir a tarefa de coordenação pedagógica. Assim, a função não seria ocupada por um “expert” da educação, um especialista, mas sim por um par, um sujeito que deveria ocupar uma função que pressupõe a convivência constante com as dificuldades e os dilemas presentes no cotidiano dos professores da escola pública. (FERNANDES, 2007, p. 2)

Convém explicar que na atual legislação, não se trata de um cargo e sim de uma atribuição ocupacional que não oferece *status* nem garantias de permanência nele, podendo haver a qualquer momento ou término de período, a destituição do cargo com o intuito de substituição por outro profissional disponível. Esta situação já não ocorre em nível do ensino municipal uma vez que o profissional é titulado CP, e para o seu ingresso na escola, ele deverá passar por um processo seletivo de acordo com o que é contemplado na Lei Municipal n.º 6.235, de 28/08/86. No entanto, percebe-se o mesmo conflito para ambos os profissionais em ambos os níveis estaduais e municipais. O professor que assume a posição de coordenador pedagógico não tem subsídios para desenvolver algumas atribuições importantes e primordiais como orientação e apoio aos professores de sua escola. As suas tarefas diárias concebidas como rotineiras tomam conta da agenda, envolvendo-o em uma centena de execuções de ‘mãos-na-massa’, deixando para trás, conseqüentemente, o momento de planejamento e da intervenção no processo da educação.

Vale apresentar a falta de consistência na definição de cargo e de funções de acordo com a rede paulista de ensino público, quando Fernandes, (2007, p. 14) informa que:

Na estrutura hierárquica da rede de ensino paulista existem cargos e funções. Os cargos são preenchidos mediante concurso público de provas e títulos, regulamentados por editais que permitem ao aprovado se efetivar no serviço público estadual, garantindo estabilidade no emprego e incorporação ao quadro de funcionários da Secretaria de Educação. A função é sempre uma ocupação temporária porque não está atrelada a realização de um concurso público de ingresso e efetivação, portanto não é prevista legalmente como um cargo a ser ocupado sem tempo definido. O acesso a uma função se dá através de designações, ou seja, autorizações para que um funcionário da Secretaria de Educação realize temporariamente atividades previstas no Estatuto do Magistério.

E ainda complementa:

Dizemos que a função de professor coordenador pedagógico já estava prevista legalmente porque a análise da legislação que rege as escolas estaduais nos permitiu verificar que nos Estatuto do Magistério da década de 70 (1974 e 1978) já havia a previsão legal para a função, embora ela tenha até a década de 90 se efetivada apenas em experiências pontuais realizadas pela Secretaria Estadual de Educação. (FERNANDES, p. 14)

Uma vez que há declarado os conflitos e a falta de clareza da função do Professor Coordenador, embora na contemporaneidade o conceito que se tem do PC seja de gestor do Projeto Político Pedagógico da instituição, este profissional ainda é visto e, muitas vezes, mantém uma postura de fiscalizador do trabalho do professor e do comportamento dos alunos. Segundo Ferreira (2007, p. 114) “Por mais que se tente maquiagem ou argumentar, a supervisão continua a ter o estigma do controle burocrático que tanto a caracterizou desde a sua origem legitimada pela resolução 02/71”. Segundo Magalhães (2011), conserva assim, “uma postura baseada numa educação arcaica, na qual a transferência de informações e o controle do trabalho pedagógico são os seus principais objetivos”.

Recentemente, de acordo com a Revista Nova Escola (2010, p.12) algumas ações têm se mostrado como apoio para o profissional através de definições da distribuição jornada de trabalho especificando que, na rede pública, ele deverá cumprir dois terços da sua carga horária desenvolvendo tarefas de interação com os educandos (§4º, art.2º). Supostamente, o PC faria uso destes dois terços para figurar sua relevância como o par mais desenvolvido apto a incentivar, organizar e desenvolver a formação coletiva e individual. Sabe-se, no entanto, que através da pesquisa realizada pelo Ibope, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) realizada com vários coordenadores da rede pública estadual durante o ano de 2010, que eles desconhecem muitos assuntos pertinentes à rotina de trabalho e de assuntos que

devem ser abordados e conduzidos por eles durante as reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), hoje chamada de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), comprometendo seriamente o a proposta de formação continuada dos professores, e conseqüentemente a capacitação profissional de todos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação acadêmica do Professor Coordenador se dá de duas formas, ou através do curso superior de Pedagogia, onde sua atuação deverá acontecer na Educação Básica, ou em cursos de pós-graduação (LDB 9394/96, artigo 64). No entanto, não há na LDB uma abordagem direta sobre as áreas de atuação do PC deixando somente claro que o profissional que passa por uma das formações acima deve contemplar a formação e visão da administração, do planejamento, da inspeção, da supervisão e da orientação educacional. Novamente, encontra-se um conflito para a admissão deste profissional que não necessariamente transitou por este caminho anterior para ocupar o cargo em questão. Apesar de evidente na pesquisa *O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, encomendada pela Fundação Victor Civita (FCV) à Fundação Carlos Chagas (FCC), publicada na Revista Nova Escola, edição especial de junho/julho de 2011, verifica-se que o Professor Coordenador tem sua formação realizada em 55% no curso de Pedagogia, e que, 70% cursaram uma pós-graduação, não se comprova que este percentual último engloba tanto professores de outras graduações como os próprios formados em Pedagogia, porém, ainda se detecta que somente 4% destes profissionais seguem para cursos mais especializados (strictu sensu). Aliado a esta descontinuidade ou inconsistência formativa, este Professor Coordenador permanece na média de três anos e meio no local de trabalho.

Continuando as relações que tangem as funções do Professor Coordenador, segundo Christov (2010), a atribuição essencial do PC está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de Educação Continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação, como na literatura recente sobre formação em serviço. Diante dessa concepção, fica evidente que o PC é considerado como um dos responsáveis no processo de formação em serviço dos professores, ou seja, pela a Educação Continuada desses profissionais no cotidiano escolar.

Recentemente, as Legislações publicadas SE nº 22, de 14/02/2012 e SE nº 3, de 18/01/2013, “considerando que a coordenação pedagógica constitui-se um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino” (SE nº 22/2012), reforçam o

perfil e as características profissionais desejadas por este profissional no intuito de torna-lo mais próximo à gestão escolar. As atribuições explícitas nestas Resoluções indicam um profissional que detenha qualidades e características gestoras.

2.1 O PROFESSOR COORDENADOR EM CONTEXTO

A escola, entendida por alguns como uma arena de conflitos, pode ser entendida, entretanto, como uma organização onde a gestão dos recursos e dos meios devem ser postos a serviço da educação com qualidade, visando a excelência, visto todo o processo instalado de avaliação institucional que emana do governo federal e do governo estadual são consolidados no PISA, SARESP e IDESP². Instrumentos estes criados para a medição desempenho a fim de definir e refinar as políticas públicas tornando mais efetiva a formação de jovens para a participação na vida social ativa. Na escola são encontradas as características da perspectiva da micropolítica: interesses, conflito, poder e negociação (COSTA, 2003). Há necessidade, para superação das dificuldades cotidianas da escola, de um trabalho coletivo, o qual exige, por sua vez, a presença e atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços – tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

É neste contexto que o Professor Coordenador aparece em posição privilegiada, pois ele comporta “uma função articuladora, formadora e transformadora” (ALMEIDA e PLACCO, 2010) e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores. No entanto, no atual panorama, ele também se aproxima da administração escolar como parceiro da gestão.

² PISA – *Programme for International Student Assessment*. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico; SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo. Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional; IDESP – Índice e Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. É um indicador de qualidade que oferece às escolas um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

Dada à importância do Professor Coordenador, objeto deste estudo, responsável pela qualidade pedagógica e parceiro coligado à área administrativa da escola, torna-se relevante aprofundar os estudos sobre as características e atribuições que permeiam o seu local de trabalho a fim de torná-lo mais focado obtendo melhores resultados e, conseqüentemente, atingindo metas com maior eficácia.

2.2 ENTENDIMENTO ATUAL DO PROFESSOR COORDENADOR COMO GESTOR ESCOLAR

Diante do exposto se pode pressupor que, ao ser contratado para exercer a função de coordenador pedagógico, o professor ou o profissional com formação pedagógica ambos no curso superior deve proceder atuando baseando-se nas atribuições do cargo. Uma vez possível que o trabalho esteja no foco, e este profissional possa executar as tarefas de forma eficiente e eficaz, os benefícios serão vários. Em uma primeira visão, o PC deverá realizar trabalho direto com problemas de aprendizagem de alunos, desenvolver o material didático, explorar teorias e fundamentos, orientar problemas de disciplina, e trabalhar temas de motivação e desempenho de professores e alunos.

O cerne do grupo de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES), atrelado ao Programa de Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), e alinhado ao grupo de pesquisa Gestão Educacional Contemporânea (GRUGEC), visa o estudo e aprofundamento da atividade meio na educação. O professor Coordenador está inserido neste processo e é parte integrante do ambiente escolar sendo peça indissolúvel da gestão educacional, tanto para execução quanto para a avaliação pedagógica e administrativa.

Assim, há uma busca constante das instituições de ensino, para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente contribuindo para um processo administrativo de qualidade conforme Chiavenato (1997, p.101), “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”. Nessa perspectiva devemos identificar as necessidades dos professores e com eles

encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade esse trabalho é desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Nóvoa (1992), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”, com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional.

A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode perder seu foco.

Esclarecendo o entendimento atual do PC, na nova Resolução SE nº 3 de 2013, que dispõe de mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo, observa-se que o Professor Coordenador compõe o núcleo gestor da escola, e, portanto, deverá desenvolver a gestão pedagógica das unidades escolares por meio de ações e esforços. Para isso, a referida Resolução, em seu Artigo 5º, apresenta os atributos, competências e habilidades necessárias para o professor no exercício de Professor Coordenador de Apoio a Gestão Pedagógica:

- ser capaz de planejar, acompanhar e avaliar;
- ter dinamismo, espírito de liderança e saber se relacionar;
- saber trabalhar em equipe;
- conhecer concepções de práticas de gestão e gestão democrática e participativa;
- promover integração;
- ter atitudes proativas;

- analisar índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões;

- analisar indicadores internos. (SE nº 3, 18/01/2013)

Estes são pontos que se voltam para a gestão escolar contemporânea. É de vital importância que o Professor Coordenador se aproxime destes atributos delineados no campo da gestão. Ao realizar o seu trabalho de forma focada e consciente, o PC poderá aprimorar o aproveitamento e os resultados da gestão da coordenação pedagógica, e, simultaneamente, melhorar o ambiente do trabalho e o relacionamento entre a coordenador-professor, coordenador-diretor e coordenador-pais/responsáveis, e promover o desenvolvimento dos esforços humanos coletivos.

3 FUNDAMENTOS SOBRE O PROFESSOR COORDENADOR: ENTENDIMENTOS INICIAIS

Segundo Domingues (2009), a escola incorporou a obrigação de realizar a aprendizagem continuada de seus professores, e o Professor Coordenador é o profissional que aparece neste cenário como responsável pelo desenvolvimento dos professores. Em sua tese, confirma-se que o PC é o gestor do tempo e espaço da formação contínua dos professores dentro das escolas da rede Estadual de Ensino de São Paulo. A investigação analisa como este gestor controla, organiza e programa a formação continuada nos horários coletivos. A pesquisa empírica de base qualitativa envolveu quatro coordenadoras pedagógicas, duas escolas e dois grupos de professores durante o cumprimento da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). O grupo dialogal organizado por meio de uma *bricolagem* metodológica procurou ouvir os professores participantes deste processo formativo e suas percepções sobre este espaço de ação e reflexão e de atuação do professor coordenador. Os resultados confirmaram a tese de que o trabalho do PC, de acordo com o foco da pesquisa, é um ‘saber-fazer’ multideterminado, decorrente de fatores como desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas. Além disso, mostraram a fragilidade da formação inicial do coordenador e da formação contínua oferecida. Demonstram-se ainda que o CP precise de tempo para a construção da identidade formativa para que se possa firmar a faceta de liderança pautada em um tempo indeterminado para sua formação reflexiva e crítica.

No artigo de Fernandes (2012) foi analisado o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas no contexto das reformas educacionais, entre 1996 e 2010, analisaram-se as principais resoluções publicadas pela Secretaria da Educação sobre a função de Professor Coordenador e foi discutido parte dos dados obtidos em pesquisa empírica de base qualitativa realizada em três escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio do interior paulista. De acordo com análise foi permitido reconhecer as implicações das reformas educacionais para a função, além da identificação e interpretação das formas de reajustamento dos sujeitos apresentadas no trabalho de gestão e organização escolar. A coordenação pedagógica, identificada com a possibilidade de democratização da escola, de alteração nas rígidas estruturas de administração escolar, e vista como uma inovadora forma de participação docente na gestão, capaz de ampliar as possibilidades de trabalho coletivo e de articulação pedagógica, foi, com as medidas impostas, assumindo outras tarefas e tendo sua natureza e identidade alteradas. A análise das principais resoluções sobre esta função indica

que ela foi apropriada pelas reformas educacionais, que distorceram seus objetivos e formas de atuação, tornando-a uma função mais próxima ao poder centralizado do que das organizações e sujeitos escolares. O Professor Coordenador torna-se os “olhos visíveis” do sistema educacional (Barroso, 2006).

Ainda, baseando-se em outro artigo de Fernandes (2009), que tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa que analisou a criação da função de professor coordenador pedagógico (PCP) nas escolas estaduais de São Paulo no bojo das reformas educacionais ocorridas em meados dos anos 90. Somos norteados por uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental que analisou documentos da Secretaria de Educação (inclusive legislação), materiais produzidos por entidades representativas dos professores e uma bibliografia relacionada à história da educação, que procurou elucidar a trajetória percorrida pela coordenação pedagógica em diferentes contextos históricos, analisando a concepção de trabalho docente em relação a esses momentos. Por outro lado, investigaram-se as dificuldades de trabalho do coordenador nas escolas da rede estadual de ensino, recorrendo a pesquisas que foram produzidas anteriormente sobre alguns temas de interesse: a) identidade e de espaço específico de atuação do Professor Coordenador (Clementi, 2001; Mate, 2010; Christov, 2001; Dias-da-Silva; Lourencetti, 2002) e b) constante do desvio de função do PC (Dias-da-Silva, 2002; Christov, 2001; Clementi, 2001) cuja análise permitiu a aproximação com o contexto de trabalho da função e o reconhecimento das implicações das reformas educacionais para a constituição da profissionalidade docente.

A pesquisa apresentada no artigo de Waldmann e Schneltzler (2007) enfoca o binômio Professor Coordenador Pedagógico (PCP) / Formação Docente Continuada (FDC) visando investigar sobre papéis, lugares e conflitos vivenciados pelos Professores Coordenadores. O campo empírico desta investigação foram as interações ocorridas num grupo constituído por cinco PCs. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa de pesquisa. As interações gravadas em áudio foram transcritas e analisadas à luz da abordagem histórico-cultural, da teoria da enunciação *bakhtiniana* e das contribuições da literatura educacional sobre os PCs e a formação docente. Houve dez encontros de 3h30, cada um. Das transcrições das reuniões foram recortados episódios que privilegiam relações dos PCs com outros docentes, diretor, aluno, profissionais da equipe e outras eventuais instâncias (conselho tutelar, diretoria de ensino e secretaria da educação) – e episódios relativos às reuniões das HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Os resultados evidenciam papéis e lugares dos PCs como tarefeiros, mensageiros de autoridade, intermediários entre

diretor e professor, burocratas, levando à emergência de entraves e desencontros nas relações estabelecidas com os outros agentes no contexto escolar. Mas, também, propiciando auxílio aos professores e à direção, apesar de desenvolverem uma FDC marcada pelo modelo da racionalidade técnica.

As autoras Waldmann e Schneltzler (2007) e Fernandes (2004) compartilham a mesma visão sobre os desvios do cargo devido às dificuldades diversas impostas pelo trabalho:

(...) o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. (FERNANDES, 2004)

Na coletânea cujo tema é o Professor Coordenador e a Formação Docente, organizada por Bruno, Almeida e Christov (2009), o trabalho do PC é relacionado à subtemas, tais como: formação continuada para o professor-coordenador; lócus da citada formação continuada; reformas de ensino; o fazer do PC na relação com professores iniciantes; importância da liderança do PC e o impacto das novas tecnologias na sociedade e no universo escolar, tratando como os PCs podem ajudar os professores a trabalharem de forma qualificada com essas novas tecnologias.

Outra coletânea, “O coordenador pedagógico e o espaço da mudança” traz artigos escritos por vários educadores que enfocam diferentes aspectos envolvendo o PC, e neste, Christov (2010) contribui com texto: “Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica” demonstrando os resultados obtidos de uma proposta Freiriana para a educação continuada de professores em três municípios do estado de São Paulo, levando-se em consideração o ambiente, as crenças, e as diferentes trajetórias políticas e profissionais dos PCs investigados. Nota-se que o espaço político acaba influenciando os projetos pedagógicos e conseqüentemente os resultados creditados aos PCs.

A formação continuada no espaço coletivo também é ressaltada no texto de Bruno (2009) no texto “O trabalho coletivo como espaço de formação”. A reflexão e a problematização sobre a identidade do Professor Coordenador está presente no texto de Mate (2010) “Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?”, que o faz a partir de dois aspectos: os riscos de definir a função de PC e o significado histórico da hierarquia de funções

na instituição escolar. Placco (2010) faz uma reflexão sobre o Professor Coordenador ante o desafio de a ele ser atribuída a tarefa de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o trabalho coletivo da escola, guiando-o como um trabalho preventivo, e demonstrando com isso que o PC deve desenvolver competências que vão além da função burocrata exploradas por Fernandes (2011).

Para Silva (2012) há a necessidade de conscientização da formação continuada tanto do Professor Coordenador quanto da equipe gestora a fim de garantir a qualidade de ensino. A problemática em discussão é observar qual é o papel da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores e em que isto resulta em maior compromisso político e social com a educação. As hipóteses observadas mostram seus resultados a partir da pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com os professores e professores. Dentre as hipóteses observadas destacam-se que a atuação do professor coordenador pode favorecer a construção de um trabalho articulado, que tem como objetivo favorecer a autonomia da equipe escolar, enriquecendo a prática profissional e propiciando a troca de conhecimentos; as trocas de experiências e o exercício de diálogos favorecem a superação de obstáculos e os problemas passam a serem estímulos para superação de novos problemas e busca de novas soluções. A Educação Continuada deve ser uma boa alternativa para levar os professores a atingirem a autonomia frente a questões de conflito que interferem no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo do trabalho foi pesquisar o compromisso político social dos Professores Coordenadores, analisando-se o histórico de formação, suas atribuições, e as crenças sobre a sua formação continuada. Os resultados mostram que existe um conflito entre a proposta de formação continuada da teoria para a prática. Os sujeitos sociais pesquisados sentem que existem dificuldades de exercer a autonomia, por vários motivos, mas principalmente porque os planejamentos já estão prontos, e que por isso, devem ser passados e seguidos.

Ainda dentro da formação contínua, no foco social e político, Celestino (2012, p. 32), indica que “as mudanças exigidas pelas reformas educacionais, motivadas pelas mudanças sociais, incidem também, como não poderiam deixar de ser, na formação dos profissionais da educação.” (CELESTINO, 2012, p.32) Ele complementa sua proposta dizendo que “O aprendizado contínuo é uma exigência dos dias atuais, faz-se necessário desenvolver a competência de ‘aprender a aprender e continuar aprendendo’ durante toda a vida profissional.” Existe a necessidade de coordenar o conhecimento técnico-teórico e o prático para que haja a formação de cidadão críticos, e na opinião do autor, a escola é o local privilegiado para que isto ocorra. Neste contexto o Professor Coordenador exerce papel

importante de formação dos professores e de liderança intrínseca. O PC deve realizar “[...] ações coordenadas a fim de dirimir fraquezas e valorizar habilidades e competências imprescindíveis ao educador” (CELESTINO, 2012, p.32). Para Celestino (2012, p. 43) cabe a Coordenação Pedagógica a incumbência, difícil e ao mesmo tempo essencial, de coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas, sempre norteadas pela função prioritária que é prestar assistência pedagógica e didática aos professores em suas respectivas disciplinas. Outra função importante da coordenação é estabelecer um relacionamento com os pais e com a comunidade, buscando sempre o maior ideal que é a aprendizagem do educando, visando suprir suas necessidades e buscando um engrandecimento pessoal, com responsabilidades, respeito, dignidade e apto a fazer parte de uma sociedade sem frustrações e preconceito. A Coordenação Pedagógica deve como liderança “influenciar um processo de inovação de múltiplas maneiras e em diversas fases do ciclo da vida de um projeto” (CELESTINO, 2012, p. 43), projeto este, como já foi dito, construído com a comunidade educativa. Seu papel inicia na construção do projeto e estende-se durante todo o processo de execução, ela “influencia a orientação do projeto, a formulação dos objetivos, o justo equilíbrio entre utopia e realismo [...] exerce sua influencia durante a aplicação do projeto coletivo, especialmente quando ele tropeça em algum obstáculo, em um dilema ou em um problema tático ou estratégico” (CELESTINO, 2012, p. 43). Pode-se ver que tal atuação tem influencia significativa na constituição e atuação do grupo de professores, uma vez que, o tom que a coordenação dá ao trabalho pode vir a estimular ou a cercear a participação dos professores e dos líderes constituídos. A coordenação pedagógica deve ter em mente a necessidade de ter papel conciliador e integrador, uma vez que suas ações podem “mobilizar e canalizar o engajamento de todos no sentido da mudança, como podem tornar-se freios, ou mesmo adversários declarados do projeto” (CELESTINO, 2012, p. 43).

Na sua dissertação de mestrado, Lomonico (1980) apresenta o objeto de estudo central de sua pesquisa que foi a auto-avaliação do desempenho das atribuições do Professor Coordenador junto às escolas carentes da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Teoricamente, seu, projeto baseou-se no modelo de avaliação de Stufflebeam-Guba (1971; 1973). Entretanto, para resolver os problemas práticos referentes ao "como" identificar e/ou "construir" instrumentos adequados à roleta de dados sobre as atribuições desempenhadas pelo Professor Coordenador, foi necessário elaborar o paradigma destas atribuições. Críticas e julgamentos não são feitos neste trabalho, pois, de acordo com o ponto de vista destes teóricos, tais tarefas não competem ao pesquisados. Foram elaborados: um paradigma das

atribuições do PC, cujas categorias e indicadores foram levantados mediante documentos formais vigentes, e um levantamento de problemas (situações e/ou condições) que pudessem estar interferindo na execução das atribuições do Professor Coordenador, em seu ambiente de trabalho. O universo populacional abrangeu 225 (duzentos e vinte e cinco) PCs em exercício, no período de 10 de agosto a 10 de setembro de 1979. Quanto ao instrumental metodológico, foram elaborados e validados, quanto ao conteúdo, dois instrumentos baseados no paradigma e no levantamento de problemas mencionados acima. A análise dos resultados obtida com o instrumento nº1 possibilitou a caracterização da população e a averiguação das hipóteses que serviram de orientação do trabalho. Possibilitou, ainda, apontar o comportamento particular dos indicadores das diversas áreas do paradigma, elaborado. Em relação à análise dos resultados obtidos com o instrumento nº 2, verificou-se como são percebidos pelos PCs os problemas (situações e/ou condições) apresentados. Em síntese, os objetivos atingidos por este trabalho foram: Elaboração de um paradigma das atribuições do Professor Coordenador definidas nos dispositivos legais vigentes; Caracterização da população em estudo quanto aos dados: sexo, faixa etária, formação e anos de serviço na função; Elaboração de instrumentos de auto-avaliação das atribuições do PC junto às escolas carentes da Região Metropolitana da Grande São Paulo; Averiguação das hipóteses que orientaram o trabalho; Levantamento dos problemas (situações e/ou condições) que têm interferido na execução das atribuições do PC, e; Fornecer subsídios aos órgãos centrais para fim de tomada de decisões quanto a planejamento.

Em seu artigo, *O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais*, publicado pela Revista Educação e Pesquisa, Fernandes (2012) retorna ao seu tema principal, derivado da pesquisa desenvolvida de 2006 e 2008, tendo como foco central o Professor Coordenador. Ela apresenta que a partir de um estudo bibliográfico-documental, analisaram-se as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1996 a 2010. Para a definição do período de análise, consideraram-se as sucessivas medidas educacionais de natureza neoliberais ocorridas na referida rede de ensino. A partir das resoluções selecionadas, estabeleceram-se algumas categorias de análise relacionadas à função: denominação, justificativa e atribuições legais; requisitos necessários para os professores coordenadores e critérios de escolha; avaliação do trabalho realizado e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos. A análise dos documentos legais permite identificar a apropriação da função pelas reformas educacionais recentes,

reconhecendo as implicações para o trabalho docente e para a organização da escola. Influenciadas por princípios gerencialistas e performáticos, as reformas educacionais é possível observar que estas reformas promoveram profundas alterações na natureza do trabalho do professor coordenador pedagógico, o qual, de articulador no âmbito da escola, passou a ser legalmente o sujeito responsável pela disseminação das medidas oficiais e pelo controle das atividades docentes.

Russo e Carvalho (2012) apresentam os resultados parciais de uma pesquisa que tem como tema as reformas educacionais em curso no Estado de São Paulo, fundamentado no Programa de Ação do governo para a educação e no programa São Paulo faz escola. A pesquisa objetiva compreender os fundamentos político-pedagógicos da reforma bem como seus impactos na prática escolar. Este texto analisa os fundamentos político-pedagógicos, e situam essas políticas no marco regulatório fundado na década de 1990, a partir do governo FHC. Apresentam os objetivos dessas políticas, destacando-se o quanto elas contrariam preceitos legais que garantem a autonomia didático-pedagógica dos professores, apresenta seus idealizadores e, por fim, questiona sua possibilidade de contribuir para a efetiva melhoria da escola pública paulista. A pesquisa apresenta as dez metas estabelecidas pelo governo e estado para a reforma da educação pública estadual, a serem cumpridas até 2010:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).

8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.

9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

E, segundo a Secretaria da Educação, a implantação deste programa iria ocorrer por meio de dez ações:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever;
2. Reorganização da progressão continuada;
3. Currículo e expectativas de aprendizagem;
4. Recuperação da aprendizagem;
5. Diversificação curricular do Ensino Médio;
6. Educação de Jovens e Adultos;
7. Ensino Fundamental de 9 anos;
8. Sistemas de Avaliação;
9. Gestão dos resultados e política de incentivos; e,
10. Plano de obras e investimentos.

Com o propósito de garantir a execução das ações estabelecidas foram previstas cinco medidas:

1. Criação da função professor coordenador e seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007.
2. Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão de suas atribuições.
3. Fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão
4. Criação de Grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos

5. Criação de comissão organizadora do Plano Estadual de Educação.

Observa-se no item um a criação da função Professor Coordenador, e ao mesmo tempo a elaboração do *Caderno do Gestor: Gestão e Currículo da Escola*, que apresenta as diretrizes para a implantação das novas políticas educacionais. O texto coloca como responsabilidade do PC a missão de divulgação e implementação das propostas curriculares nele dispostas. Professor Coordenador foi elevado à condição de principal protagonista da implantação da nova proposta curricular, ou seja, a ele cabe na esfera escolar “anunciar a Proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na Proposta.” (MURRIE, 2008, p. 6).

Diante de tarefas primordiais a serem executadas, foi consenso entre os autores estudados que o Professor Coordenador é o responsável pelo desenvolvimento dos professores, o que se intitula no ambiente escolar Aprendizagem Continuada. O Professor Coordenador tem as atribuições de controlar, organizar e programar o tempo e o espaço da formação contínua dos professores. No entanto, há a fragilidade de formação inicial deste profissional que, por vezes, chega à função sem a formação específica pedagógica. Há também a questão da formação continuada do próprio PC que, por vezes, não se foca na formação de gestores líderes, não constituindo uma identidade elucidada. Neste intermeio, aconteceram as alterações das legislações que norteiam os PCs. Estas alterações, que se fizeram como ajustes de natureza das reformas políticas do estado de São Paulo, culminaram em alterações das funções dos PCs, e, por conseguinte, distorceram os objetivos e as formas de atuação deles levando a função para mais perto do poder centralizado (DE) do que das organizações (UE) e dos sujeitos escolares (professores e alunos). Os PCs apresentam-se com papéis de tarefeiros, mensageiros de autoridade, intermediário entre direção e professores, burocratas e trabalhando à emergência de fatos no contexto escolar.

4 O PROFESSOR COORDENADOR EM SUAS FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES FUNDAMENTADAS POR MEIO DA EVOLUÇÃO DAS LEIS

O profissional em foco nesta pesquisa passou por três alterações de nomenclatura da sua ocupação na rede de ensino pública desde o início de sua implantação. Primeiramente, na década de 1970, assume o cargo chamado de coordenador pedagógico por meio de concurso público. Em seguida, na metade da década de 1990, com a extinção do cargo e com as reformas educacionais norteadas pelo documento “Escola de Cara Nova”, passa a ter a função de Professor Coordenador Pedagógico. Já em 2007, ele será tratado como Professor Coordenador, ainda mantendo-se como função.

4.1 PEQUENO HISTÓRICO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por várias mudanças no que diz respeito a sua legislação. Assim, desencadeou na criação de leis e planos que vieram contribuir com o avanço da educação no país. Dessa forma, pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação e a Constituição Federal de 1988. A LDB é vista como um ordenamento jurídico de grande impacto nas instituições de ensino, além de trazer em seu interior um conjunto de elementos inovadores para a Educação brasileira.

Esta nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96 apresenta de forma tênue alguns poucos elementos, quando acentua no quadro proposto para os profissionais do magistério e sua consequente formação, a existência de profissional voltado para “a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” (BRASIL, 2001), na forma de um especialista, cuja formação inicial exigida para a ação é a formação em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação.

A definição em lei de um profissional de educação destinado ao suporte pedagógico e às ações específicas de acompanhamento da ação docente, nos termos tradicionais, de

supervisão da educação básica, já era tratada pela Lei nº 5.692, de 1971, e os aspectos da exigência de sua formação citados na nova LDB também já existiam na Lei anterior. Dessa forma, fica mantida a compreensão da existência de especialistas, como função do magistério, para a qual, na Lei atual, Art. 67, parágrafo único, a experiência docente é pré-requisito fundamental, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 2001).

O artigo 2º da Resolução nº 03 (CNE-CEB) de oito de Outubro de 1997, que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios é coerente e explícita a esse preceito legal, e reforça o que cita a Lei Nº 9.394/96 ao reafirmar que “integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (BRASIL, 2010).

Ao lado das referências legais já citadas estão também estabelecidas as orientações para atuação desses profissionais nas pesquisas em educação, apesar de ainda tímidas. Da função de supervisão ao coordenador pedagógico no interior das escolas, um percurso de vivências e questionamentos foi traçado em busca de uma nova identidade do profissional de suporte pedagógico. A busca da identidade aqui citada volta-se principalmente para a construção de um perfil ou identidade mais nítido do professor coordenador pedagógico, o profissional de suporte pedagógico presente no cotidiano da escola.

Não se quer aqui apenas discutir a função do especialista enquanto função técnica ligada ao magistério e, em geral, como profissional responsável pela supervisão, nos termos mais tradicionais. Considera-se importante discutir a variação de funções ou papéis no decorrer das mudanças na educação e na história, e rediscutir e delinear um perfil também para o coordenador pedagógico das escolas, como um profissional que antes de tudo é professor na sua origem e nela atua. Sem dúvida, o surgimento desse profissional é, com certeza, oriundo das diversas tentativas de dar um novo rosto e perfil ao supervisor tradicional ou especialista.

A Supervisão, sob a denominação de Inspeção Escolar já existia, no sistema estadual de ensino paulista, de forma sistemática e com característica de mediadora entre a escola e a administração superior do ensino, desde a década de 1950, em continuidade às tarefas de inspeção de grupos escolares da década anterior.

4.2 EVOLUÇÃO DA SUPERVISÃO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A supervisão nasceu com a industrialização e tinha como objetivo a melhoria da produção das fábricas e indústrias. Antes de chegar à escola, ela estendeu-se por vários setores, militar, saúde, esportivo, político, e outros, sempre com o objetivo de atingir resultado de qualidade e quantidade, ou seja, buscar um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa. (LIMA, 2008, p. 69).

Desde o século XVIII até XX, a supervisão tinha como propósito: inspecionar, reprimir, checar e monitorar. De início, em 1841, surgiu a proposta da supervisão atrelada ao processo de ensino, que ainda ficou atrelada a verificação das atividades docentes.

No princípio do século XX, a supervisão estava focada em padrões de comportamento e critérios de aferição rendimento escolar, como foco na eficiência do ensino. Era o início da utilização de conhecimentos científicos, e por isso, a supervisão pôde mostrar, transmitir, explicar e replicar. A partir de 1925, a supervisão introduz princípios democráticos nas organizações educacionais. De 1930 em diante, ela assume o caráter de liderança e de tomada de decisão nos processos educacionais. No Brasil, a supervisão, deixou de lado o caráter de fiscalização, e apareceu pela primeira vez na Reforma de Francisco Campos, Decreto-lei 19.890, de 18/04/1931.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei 4.244 de 09/04/1942, art. 75, parágrafo 1, oficializa esta tendência “A inspeção far-se-á tão somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”. Em 14/11/1953, pelo Decreto-lei 34.638, os inspetores recebem subsídios para a formação e fundamentação de seus trabalhos nas escolas, com ênfase no caráter pedagógico.

Com a promulgação da Lei 4.024 de 20/12/1961, estabelece-se que os estados e municípios devem assumir cargos de organização e de execução de serviços educacionais. Dentro desta proposta, a LDB descentraliza a inspeção, deixando para os estados a incumbência de organizar este serviço em nível primário e médio, hoje chamado pela atual LDB 9394/96 de Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio).

Em 1974, com o Estatuto do Magistério aparece pela primeira vez no Estado de São Paulo a figura oficial do Supervisor - Lei Complementar nº 114 de 13 novembro de 1974, e

em 1975 e 1976 com os Decretos 5.586/75 e 7.510/76 são definidas as atribuições do Supervisor. Dois anos seguintes, em 1978, na Lei Complementar 201/78 aparece a figura do Supervisor já com a denominação de Supervisor de Ensino.

O sistema global da secretaria estadual de ensino da rede paulista processa-se definidas no Decreto nº 7.510/76, e tem a seguinte estrutura.

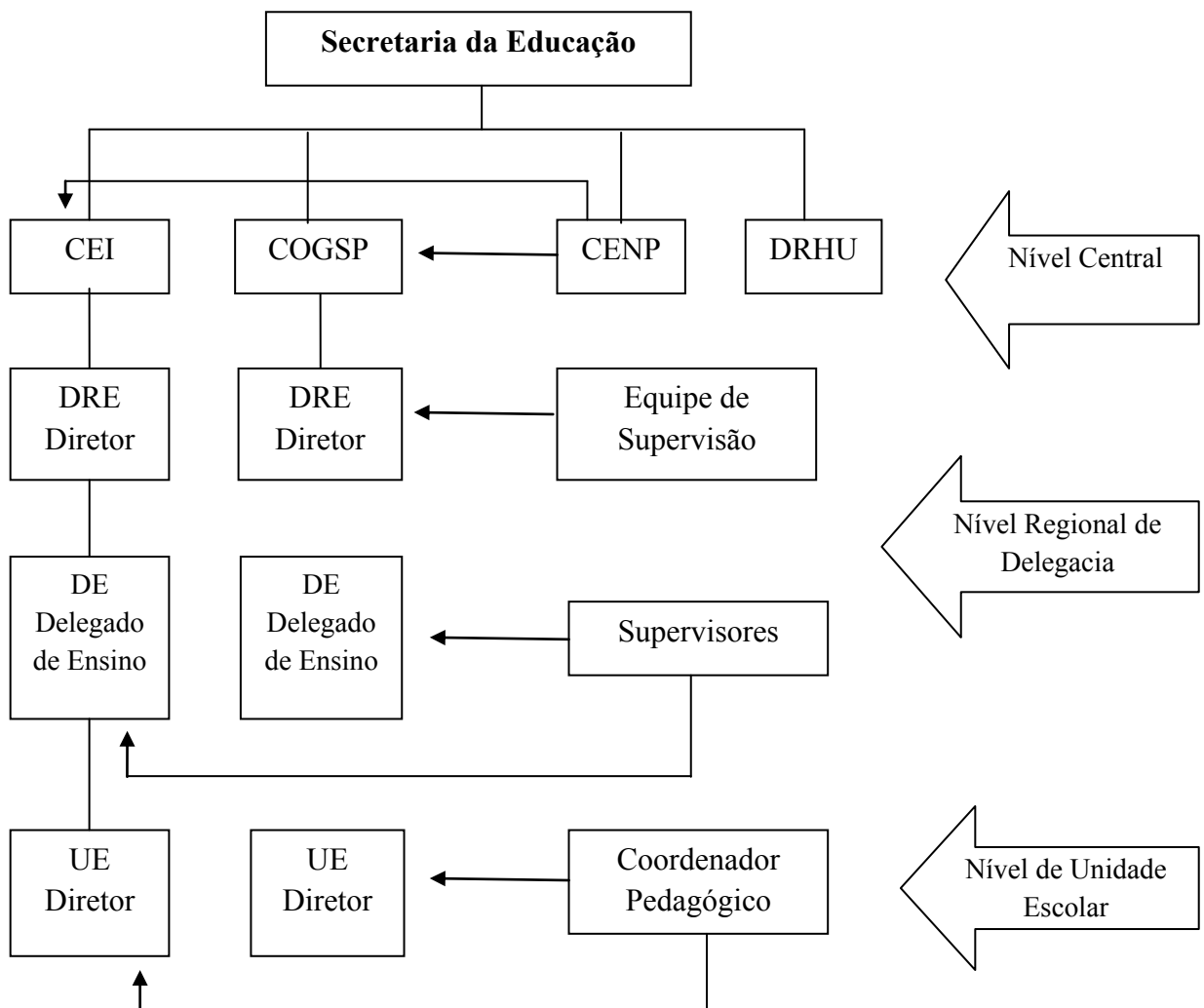


Figura 01: Estrutura hierárquica da SEESP/1976³

³ CEI – Coordenadoria do Ensino do Interior; COGSP – Coordenadoria do Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo; CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; DRHU – Departamento de Recursos Humanos; DRE – Divisões Regionais de Ensino; DE – Delegacia de Ensino; UE – Unidade Escolar.

No início de 1981, a Secretaria da Educação assume a responsabilidade de realizar concurso público de provas e títulos para selecionar Supervisores de Ensino com campo de trabalho definido, abrangendo educação infantil, ensino especial, ensino de 1º e 2º graus das modalidades regular, supletivo e profissionalizante para escolas e cursos das redes estadual, municipal e particular.

Importante observar que a função do Inspetor gradativamente definiu sendo esta ajustada às mudanças de leis e de reformas. Assim, depois das mudanças sócio-político-educacionais 1964 que tinham como foco a formação para o mercado de trabalho, despolitização dos membros da comunidade de ensino, desestímulo à reflexão, fragmentação e especialização do trabalho, a habilitação de supervisor de ensino toma forma. Estes novos profissionais são colocados para executar suas tarefas nos órgãos técnico-administrativos, e quando ele trabalha em uma unidade escolar passará a ser chamado de Coordenador Pedagógico.

Segundo Lomonico (2005, p. 9),

A implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, segundo a Lei 5.692/71, no Estado de São Paulo exigiu uma organização e readequação na infraestrutura educacional, mediante uma série de medidas formais (planos, programas, normas legais), visando principalmente à melhoria do ensino e o controle da evasão escolar do sistema. Para o alcance destes objetivos, foram introduzidos no sistema os primeiros coordenadores pedagógicos, o elemento da supervisão no nível de unidade escolar.

Esse Coordenador atenderia, em um primeiro momento, as escolas mais carentes que apresentassem à SEESP um projeto que especificasse as condições físicas da EU, número de alunos por classes, número de períodos e até os recursos humanos.

As atribuições do Coordenador, definidas inicialmente pelos Decretos nº 5. 586/75 e nº 7.709/76, devem perpassar quatro áreas: planejamento, assistência, treinamento em serviço, e avaliação. Nestas, aparecem as seguintes atribuições básicas:

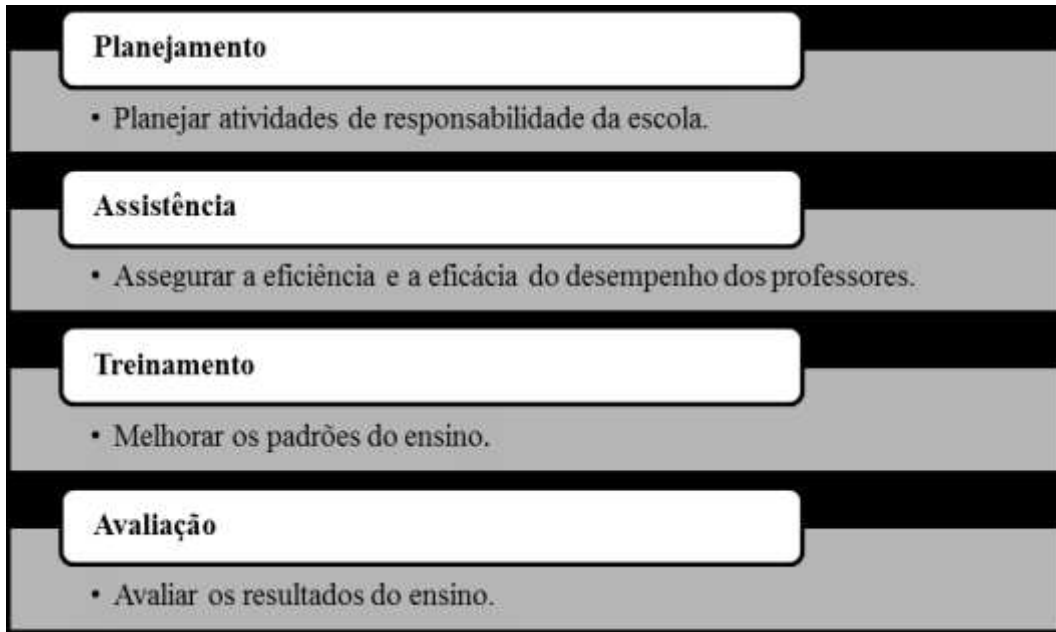


Figura 02 – Atribuições básicas do Coordenador Pedagógico Decretos nº 5. 586/75 e nº 7.709/76

1º Planejar as atividades de responsabilidade da escola, cujas tarefas são:

- Participação na elaboração o plano escolar, como CP;
- Acompanhar e controlar o desenvolvimento da programação curricular.

2º Assegurar a eficiência e eficácia do desempenho do professor, cujas tarefas são:

- Prestar assistência técnica ao professor;
- Planejar atividades de aperfeiçoamento e de atualização de professores;
- Coordenar o planejamento, execução e avaliação das reuniões de professores;
- Interpretar normas e disposições do sistema referente aos aspectos técnico-pedagógico.

3º Proporcionar melhoria dos padrões de ensino, cujas tarefas são:

- Coordenar atividades de recuperação;
- Supervisionar hora-atividade;
- Planejar pequenas experiências e pesquisas;
- Coordenar reuniões de conselho de classe e/ou séries.

4º Avaliar os resultados do ensino, compreendendo as tarefas:

- Controlar as variáveis do processo ensino-aprendizagem;
- Avaliar o produto do processo ensino-aprendizagem. (LOMONICO, 2005, p. 28).

Lomonico (2005, p. 27) ainda mostra que para que as quatro áreas fossem instituídas, bem como os indicadores das tarefas (atribuições), foram necessárias levantar documentos formais elaborados pelo Departamento de Recursos Humanos (1976), pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (1978) e pelo modelo para a função do coordenador proposto pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (1976). Os resultados destes indicadores de tarefas são apresentados nas tabelas nos anexos 01a, 01b e 01c ao final deste trabalho.

Observa-se o foco pedagógico nas tarefas a serem executadas pelo coordenador, que foi orientado neste primeiro momento, pelos temas bibliográficos para a seleção destes primeiros coordenadores: fins e valores da educação, o sistema de ensino, as funções da supervisão, planejamento, currículo, os processos instrucionais, medidas educacionais, ensino recuperativo. (LOMONICO, 2005, p. 20). A introdução deste especialista na unidade escolar não concorre com o líder que é o diretor, pois o primeiro não possui autoridade legal. No entanto, tem a delegação de duas autoridades: a autoridade pela competência por meio de mérito profissional, e a autoridade por delegação, quando recebe a autorização da parte administrativa para realizar uma ação específica.

Em 18 de março de 1976, o governador do Estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, sanciona o Decreto 7709/76 que apresenta no Capítulo II, seção III, as disposições

para as atribuições, funções e atuação do Coordenador Pedagógico das escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.

No que tange o profissional que ocupará a função de Coordenador Pedagógico, o Decreto 7709/76, indica como requisitos mínimos “ter curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia; ser preferencialmente, portador de habilitação específica em Supervisão Escolar; e possuir no mínimo cinco anos de efetivo exercício docente na Carreira do Magistério”.

Observa-se que os requisitos possuíam maior exigência e focava-se na formação específica do candidato.

No Decreto nº 5.586, de fevereiro de 1975, no Artigo 3º serão apresentadas as atribuições deste candidato à função de Coordenador Pedagógico:

- I - realizar as tarefas relativas ao acompanhamento, avaliação e controle do currículo;
- II - garantir o fluxo sistemático e regular da informação sobre a execução das atividades curriculares, possibilitando a realimentação do planejamento em nível de escola e em nível de sistema;
- III - participar da elaboração do plano escolar, coordenando os aspectos referentes às proposições curriculares;
- IV - coordenar o planejamento, execução e avaliação das reuniões pedagógicas da escola;
- V - apresentar diagnóstico das atividades curriculares da escola ao final de cada ano letivo. (JUSBRASIL)

Curiosamente, no Artigo 2º do mesmo Decreto, eram apresentadas as atribuições para uma nova função, O Professor Coordenador, que seria o profissional de apoio ao Coordenador Pedagógico. Suas atribuições são descritas a seguir:

- I - coordenar as atividades de elaboração do plano escolar nos aspectos referentes às proposições curriculares específicas de sua área;
- II - coletar informações e sistematizar dados específicos da sua área, que subsidiem as tarefas de acompanhamento, avaliação e controle, de responsabilidade do Coordenador - Pedagógico;
- III - encaminhar ao Coordenador - Pedagógico os planos de trabalho de sua área e solicitar as providências necessárias para a sua execução;

IV - assegurar a execução da política de ação definida pela equipe - escola, dando conhecimento a todos os professores da área, das normas de trabalho estabelecidas pela equipe e do calendário das atividades, bem como planejando, coordenando e avaliando as reuniões pedagógicas da área;

V - promover a articulação com outras áreas que integram a organização da escola. (JUSBRASIL)

Observa-se que o Decreto nº 5.586 contempla as funções do cargo de Coordenador Pedagógico e de Professor Coordenador, explicitando suas atribuições em seus Artigos. Trinta anos passados, na Resolução SE nº 88 de 19/12/2007 percebe-se que não existirá mais a função de Coordenador Pedagógico, e assim, o título Professor Coordenador, explicitado como uma função gratificada que tomará posse de todas as atribuições anteriormente divididas.

Estas alterações de títulos vieram em uma sequência de renovações de Resoluções e de leis. O que se entender nos dias de hoje é que nas escolas públicas estaduais paulistas, a posição deste profissional denomina-se Professor Coordenador. Anteriormente, com a publicação do Estatuto do Magistério Paulista, em 1985, era Professor Coordenador Pedagógico e no Estatuto anterior, de 1974, Coordenador Pedagógico.

A onda de alterações perpassa as exigências para a contratação deste profissional. Na Resolução SE nº 88 de 19/12/2007, em relação aos pré-requisitos necessários para a atuação deste profissional, na cidade de São Paulo, as escolas particulares e as públicas da rede municipal exigem a formação em Pedagogia ou Mestrado em Educação. Já na rede estadual não há esta exigência, para um professor ser designado como Professor Coordenador, só há a necessidade que tenha licenciatura plena, o mínimo de três anos de experiência no magistério (na rede estadual) e que tenha sido classificado em uma prova de seleção. Outra diferença é quanto à forma de seleção, na rede municipal o coordenador pedagógico ingressa, por meio de concurso, para provimento de um cargo. Na rede estadual, é por designação a uma função, continuando com o cargo de professor e voltando a ele caso seja cessada sua designação. O mesmo não ocorre com os cargos de supervisor de ensino e de diretor de escola, que são cargos.

No entanto, a Resolução SE nº 3 de 18/01/2013, ao criar a função de Professor Coordenador de Apoio a Gestão Pedagógica, retomou ao Decreto 7709/76, no quesito que indica a formação mínima para exercer as funções do coordenador pedagógico, “ter curso

superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia”, mantendo-se uma alteração de cinco para três anos de experiência no magistério da Secretaria de Estado da Educação.

Passado somente seis meses, a questão da indefinição da formação mínima para o candidato à função de Professor Coordenador é retomada. Em três de junho de 2013 é publicado no Diário Oficial (D.O.E. – Executivo I – 04-06-2013 – p. 32) um texto que altera o dispositivo da Resolução SE nº 3, de 18 de janeiro de 2013. O texto da Resolução SE nº 35/2013 explica que:

O Secretário da Educação resolve:

Artigo 1º - O inciso I do artigo 7º da Resolução SE nº 3, de 18.1.2013, passa a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 7º

“I - ser portador de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior, ou, ainda, de certificado de conclusão de curso de pós-graduação em Educação, devidamente autorizado pelo órgão competente, e participar do processo seletivo/classificatório a ser organizado, executado e avaliado por comissão a ser designada pelo Dirigente Regional de Ensino;”
Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário e, em especial, a Resolução SE nº 18, de 4.4.2013.

Abre-se um precedente para que profissionais com a formação de graduação possa concorrer e ingressar como Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica.

É necessário um esclarecimento sobre a coordenação pedagógica no Estado de São Paulo, já que este Estado priorizou no início da década de 70 a separação legal e técnica entre supervisão escolar, coordenação pedagógica e professor coordenador pedagógico, diferentemente de outros estados brasileiros.

Entende-se, deste então, que o trabalho do supervisor é centrado em unidades de trabalho (Diretorias de Ensino) e de acompanhamento de um número variado de escolas, enquanto que a coordenação pedagógica é um cargo previsto legalmente, mas praticamente extinto desde o final da década de 70. Há ainda a função de professor coordenador pedagógico ocupada por um professor eleito entre os seus pares e que realiza nas escolas o trabalho de coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas.

Ainda, em tempo, observa-se que na estrutura hierárquica da rede de ensino paulista existem cargos e funções. Os cargos são preenchidos mediante concurso público de provas e títulos, regulamentados por editais que permitem ao aprovado se efetivar no serviço público estadual, garantindo estabilidade no emprego e incorporação ao quadro de funcionários da Secretaria de Educação. A função é sempre uma ocupação temporária porque não está atrelada a realização de um concurso público de ingresso e efetivação, portanto não é previsto legalmente como um cargo a ser ocupado sem tempo definido. O acesso a uma função se dá através de designações, ou seja, autorizações para que um funcionário da Secretaria de Educação realize temporariamente atividades previstas no Estatuto do Magistério.

O Professor Coordenador que ocupa esta posição não usufrui de nenhuma segurança ou estabilidade profissional, uma vez que ele é escolhido para ocupar a função e pode, a qualquer momento, ser convidado a declina-la.

5 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

Na primeira fase do estudo foi realizada uma pesquisa descritiva, qualitativa, documental, por meio da revisão da legislação que contempla o Professor Coordenador, no sentido de sistematizar a evolução e a trajetória deste profissional (SEVERINO, 2002; SILVEIRA et al., 2009). Para tanto, foram considerados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os estatutos, as resoluções de São Paulo. Em seguida, esta legislação foi comparada no sentido de levantar a evolução e as semelhanças que possam ilustrar a trajetória do assunto quanto às relações e as definições significativas das atribuições do cargo do coordenador pedagógico. A primeira fase desta pesquisa documental levantou-se e analisaram-se as leis que orientam o PC foi realizada no período de maio de 2012 a abril de 2013. Foram pesquisadas as Resoluções da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo (SE nº 88/2007, SE nº 90/2007, SE nº 81/2009, SE nº 22/2012, SE nº 3/2012 e SE nº 3/2013) considerando-se quaisquer menções relevantes que tangem o objeto de estudo, filtrando-se as palavras-chave: coordenador pedagógico, professor coordenador e professor coordenador de apoio à coordenação pedagógica.

Na segunda fase do estudo, valendo de um estudo de natureza qualitativa, descritiva, foi realizada uma entrevista semiestruturada, por meio de um roteiro ou pauta, com questões abertas e fechadas, para levantar o conhecimento dos atores desta pesquisa sobre a legislação que os norteia nas atribuições. (SILVEIRA et al., 2009) Ainda nesta fase do estudo, foi utilizado um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, a fim de levantar o entendimento da qualidade e da distribuição do tempo dedicado às atribuições pedagógicas e administrativas (SEVERINO, 2002; SILVEIRA et al., 2009). Nesta mesma fase, por meio de uma questão aberta, os Professores Coordenadores apresentaram sugestões para a melhoria da gestão de tais atribuições. Estas entrevistas foram gravadas, com a anuência dos respondentes. O instrumento de coleta consta no Apêndice 1. Para acessar os dados durante a fase dois desta pesquisa, foram elaborados dois instrumentos de coleta:

A) Questionário com questões semiestruturadas fechadas e abertas.

A apresentação do questionário da pesquisa observou a origem e propósito dela conforme as teorias éticas dos trabalhos científicos. Iniciou-se a primeira parte da pesquisa coletando-se os dados sobre o entrevistado. Havia lacunas para que o entrevistado pudesse preencher os campos de identificação e da escolaridade máxima atual. O tempo de serviço

como Professor, Professor Coordenador e/ou Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica. Qual a categoria profissional atual, e o segmento em que operava. Observou-se ainda o gênero e a idade.

Na segunda parte da pesquisa iniciou-se o questionário semiestruturado com questões fechadas e abertas. As perguntas de número um e dois eram sobre os conhecimentos da legislação que orientam as atribuições do Professor Coordenador (SE nº 88/2007) e o Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (SE nº 3/2013). O entrevistado deveria responder se conhecia a resolução. Se respondesse que a conhecia, ele deveria escrever seus conhecimentos de forma breve.

A questão de número três solicitou que o entrevistado avaliasse o tempo que ele tinha para o atendimento de dúvidas pedagógicas de seus professores. Ele deveria declarar se este tempo é suficiente ou insuficiente, e a partir desta identificação, justificar o seu entendimento e esclarecer o seu posicionamento.

A questão de número quatro solicitou que o entrevistado avaliasse o tempo que ele tinha para os treinamentos didáticos e pedagógicos de seus professores. Ele deveria declarar se este tempo é suficiente ou insuficiente, e a partir desta identificação, justificar o seu entendimento e esclarecer o seu posicionamento.

A questão de número cinco solicitou que o entrevistado avaliasse o tempo que ele tinha para resolver as questões administrativas. Ele deveria declarar se este tempo é suficiente ou insuficiente, e a partir desta identificação, justificar o seu entendimento e esclarecer o seu posicionamento.

A questão de número seis indagava o entrevistado a dar sugestões para a melhoria de desempenho de suas atividades quanto ao tempo para esclarecer dúvidas pedagógicas de seus professores, realizar treinamentos didáticos e pedagógicos de seus professores, e resolver questões administrativas.

Para tanto, os sujeitos sociais da pesquisa foram selecionados com base em critérios de amostra intencional, de qualidade, buscando estudar professores coordenadores de ensino público fundamental e médio da rede estadual da cidade de Mauá, localizada no estado de São Paulo, que apresentassem qualidade quanto os conhecimentos sobre função e atribuição no desempenho do cargo que exerciam. À vista disso, foi entregue o formulário de pesquisa contendo a pauta de questões para onze professores coordenadores que exerciam a função

havia pelo menos um ano, e estes foram selecionados pela Diretoria de Ensino responsável pela gestão acadêmica e administrativa das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da região da cidade de Mauá, no estado de São Paulo.

Na terceira fase do estudo, valendo-se de um Quadro de Distribuição de Trabalho (ALVAREZ, 1990), os Professores Coordenadores anotavam, de hora em hora, suas principais atividades durante uma semana de trabalho. O documento para esta coleta de dados se encontra no Apêndice 2. Diário de Atividades – Quadro Distributivo de Trabalho (QDT). Nesta fase do processo da pesquisa, cada entrevistado recebeu, por via eletrônica, um Diário de Atividades baseado de forma simplificada no instrumento conhecido como Quadro de Distribuição de Trabalho (QDT) que tem sua origem na disciplina de Organização de Sistemas e Métodos. Este instrumento corrobora na identificação de tarefas executadas, e “representa a distribuição de trabalho e traz como objetivos principais uma equilibrada utilização de recursos a partir de uma distribuição aproximada de atividades, visando obter resultados contrabalançados.” SIMCSIK (2001). Neste instrumento de pesquisa, o entrevistado deveria preencher os espaços delimitados com as atividades principais que ele executou, de hora em hora, durante uma semana seguida de trabalho.

O instrumento apresentou em seu prefácio o objetivo da pesquisa, e continha uma lacuna para identificação do respondente. Em seguida, o respondente encontrou sugestões de como proceder no preenchimento do instrumento. Nas páginas que se seguiam, o respondente deveria preencher os espaços do Diário de Atividades como havia sido solicitado.

Na quarta fase da pesquisa, realizou-se a análise dos dados coletados, e adotou como base o que preconiza Bardin (1971), para a análise dos conteúdos da legislação, das anotações das respostas constantes no roteiro das entrevistas com os Professores Coordenadores devidamente transcritos. A partir deste resultado de pesquisa o trabalho consolidou-se em uma proposição de intervenção e de prática para a gestão educacional, no sentido de apresentar um elenco de proposições no intuito de ampliar e de consolidar o entendimento sobre o papel do professor coordenador nas escolas, quanto às funções e atribuições na gestão escolar.

A figura 3, a seguir, ilustra o delineamento metodológico adotado.

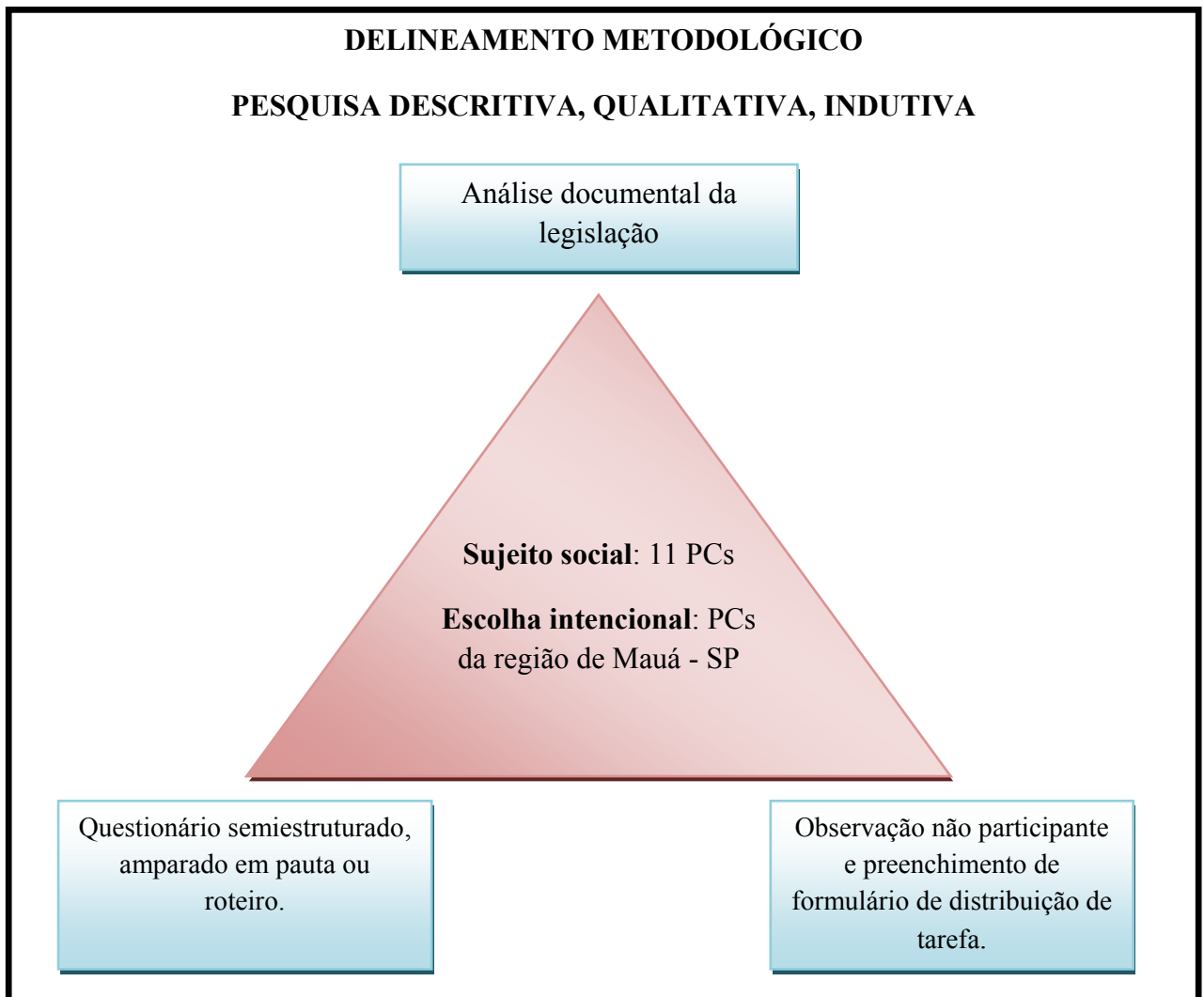


Figura 03: Delineamento metodológico da pesquisa

Para respaldar o que aqui foi delineado cabe entender que a pesquisa é uma das formas de criar conhecimento e que este foi se estruturando com o passar dos anos, por meio da aprimoração das técnicas e das metodologias para os estudos dos seus objetos e métodos. De acordo com Demo (1994, p.20) a pesquisa teórica realiza-se com o propósito de reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polemicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos. Esta pesquisa pode não ser usada imediatamente para a intervenção na sociedade, mas deixa condições para que isso ocorra. Ainda com Demo (1994, p.36) “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”.

Já a pesquisa de caráter empírico dedica-se a “face empírica e fatural da realidade” (Demo, 1994, p.21). Esta metodologia é importante porque oferece maior solidez às argumentações, pois a base e significado dos dados empíricos estão sempre atrelados ao referencial teórico, sendo que estes dados colaboram para mudanças pertinentes, já que facilitam o a aproximação da prática.

A pesquisa tem delineamento teórico-empírico, uma vez que a avaliação de implementação, à medida que analisa processos, privilegia uma abordagem qualitativa, sendo importante destacar inicialmente algumas questões relevantes para a compreensão da natureza da presente pesquisa, como o fato de o objeto das ciências sociais e humanas ser histórico, ou seja, as sociedades humanas existem num determinado espaço e tempo cuja formação social e cultural é específica.

Nesta perspectiva, de acordo com Minayo (2001, p.39):

Toda investigação social precisa contemplar a historicidade humana: (...) respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos de curta, média e longa duração, expressos em seus bens materiais e simbólicos. A sociedade e os indivíduos possuem consciência histórica, ou seja, o que dá sentido ao trabalho intelectual é o ser humano, os grupos e a própria sociedade dão um significado e interpretam suas ações.

Outra característica das ciências sociais e das ciências humanas é que seu “objeto” de estudo é constituído por um sujeito, que por razões culturais, de classe, de idade, de religião ou qualquer outro motivo, tem um substrato comum de identidade com o investigador. Nas palavras de Minayo (2001, p.42), “A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho”.

A pesquisa social, numa dimensão de complementaridade, utiliza diferentes métodos. Nesta pesquisa utilizaremos o método qualitativo é o que se aplica ao estudo das relações, das representações, das percepções e opiniões, que constituem produtos das interpretações que os homens fazem da vida social.

Sendo esta pesquisa de caráter qualitativo, este método foi adotado para entender e descrever fenômenos. Surgida no seio da Antropologia e Sociologia nos anos 30, esta metodologia, gradativamente, ganhou as áreas da Psicologia, a Educação e a Administração de Empresas.

A pesquisa qualitativa proporciona a obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo. Será comum para o pesquisador tentar entender o evento observado por meio da perspectiva dos participantes, e então, a partir deste material coletado, situar sua interpretação dos fatos.

As pesquisas qualitativas diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy (1995, p.62) ressalta a variação existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais que identificarão uma pesquisa deste cunho.

- O ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- Caráter descritivo;
- O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- Enfoque indutivo.

A expressão pesquisa qualitativa infere diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem como objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; mobiliza-se para diminuir a distância entre o indicador e o indicado; entre a teoria e os dados; entre o contexto e a ação.

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno pelo pesquisador, e este corte definirá o campo e a extensão na qual esta pesquisa se dará, ou seja, o campo que será mapeado. Neste estudo qualitativo, a descrição tem caráter fundamental, por que será através dela que os dados serão coletados. (NEVES, 1996).

Por sua vez, utilizando-se questionários, entrevistas e observações, as pesquisas descritivas caracterizam-se como estudos que procuram determinar o *status*, opiniões ou projeções futuras por meio das respostas obtidas. A sua valorização baseia-se na premissa que problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas por meio da descrição e análise das observações objetivas e diretas. Segundo Triviños (1987),

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e

fenômenos de determinada realidade. São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto.

Ainda para Triviños, (1987, p. 112),

[...] os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. Ainda para o autor, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

Para análise dos dados coletados, no universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. A técnica é formada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a diversos discursos. Segundo Bardin (1971), o resultado destas técnicas associadas é a “extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. A validação da análise é feita pelo esforço da interpretação daquilo que está retido, de forma não declarada, pela mensagem. E, o pesquisador, por sua vez, deverá fazer sua análise sustentada tanto pelo rigor da objetividade como pela fertilidade da subjetividade.

Desta forma Bardin (1971) configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Todavia, a própria autora alega que este conceito não é suficiente para definir a especificidade da técnica, acrescentando que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção). Inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações (BARDIN, 1971).

Seguindo este raciocínio, a técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto das mensagens explícitas.

Para esta pesquisa seguiu-se as fases determinadas para a análise de conteúdo, são elas:

- Leitura flutuante para pré-exploração do corpus das entrevistas. Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações (BARDIN, 1971).

- Seleção das palavras, frases, sentenças, expressões que são citadas com maior frequência nas respostas apresentadas no roteiro de entrevistas.

- Seleção das Unidades de Significados (US). Separam-se em grupos as palavras, frases, sentenças, expressões, entre outras, que apareceram durante as leituras das respostas dos roteiros de entrevistas.

- O processo de categorização e subcategorização. A categorização, de acordo com Bardin (1971), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero”. Neste agrupamento haverá a formação de dois quadros: Unidades de Significado e Formação de Categorias.

- Análise do Conteúdo e Análise dos Resultados. Nesta fase acontecerá a confrontação das categorias levantadas com os dados dos referenciais teóricos apresentados na pesquisa.

Como o objetivo da pesquisa qualitativa é entender o fenômeno estudado segundo perspectiva dos participantes da situação estudada, ela assume diferentes significados no campo de ciências sociais. Ele compreende diferentes formas e técnicas para analisar um acontecimento. É fundamental entender que “o signo e significado, conhecimento e fenômeno, sempre dependem do arcabouço de interpretação empregado pelo pesquisador”. (NEVES, 1996, p. 2) Por sua vez, os pesquisadores em qualitativas estão mais preocupados com o processo social do que a estrutura social, eles buscam mostrar o contexto da pesquisa, e se possível, ter uma aproximação empática no processo para que ele entenda melhor o procedimento do fato. É quase que inegável a atração que os métodos qualitativos têm sobre pesquisadores e leitores. Por esta razão, também, deve-se atentar para os possíveis vieses em relação à visão do observador durante a pesquisa, transcrição dos fatos e a análise do fenômeno.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada no período entre os meses de abril e junho de 2013 iniciou-se por meio de um instrumento de coleta de dados elaborado com fundamentação em Silveira (2009) e Severino (2002). Nesta fase de coleta e tabulação dos elementos do relatório foram considerados os resultados obtidos junto a onze respondentes.

Totalizam-se, então, onze Professores Coordenadores que estão em atuação ativa nesta função, sendo que dez deles são do gênero feminino e um do sexo masculino, com idade entre trinta e quatro a cinquenta anos. Nove respondentes têm licenciatura em Letras, um em Pedagogia e um em Matemática. Quatro destes têm pós-graduação, sendo duas pós-graduações na área de Letras, uma em Psicopedagogia, e uma em Matemática. Há também um respondente com mestrado em Literatura. Somente um respondente assinala sua categoria profissional como Efetivo. O tempo de serviço como professor entre os respondentes é de dez a trinta e quatro anos. O tempo de serviço como Professor Coordenador oscila entre um a dezenove anos. Nenhum respondente assinalou que tem tempo de serviço como Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica. Sete dos respondentes atuam no Ciclo do Ensino Fundamental II, bem como sete deles assinalam que trabalham no Ciclo do Ensino Médio. Abaixo seguem os gráficos ilustrando os resultados com suas devidas porcentagens.

Resumo do perfil dos Respondentes:

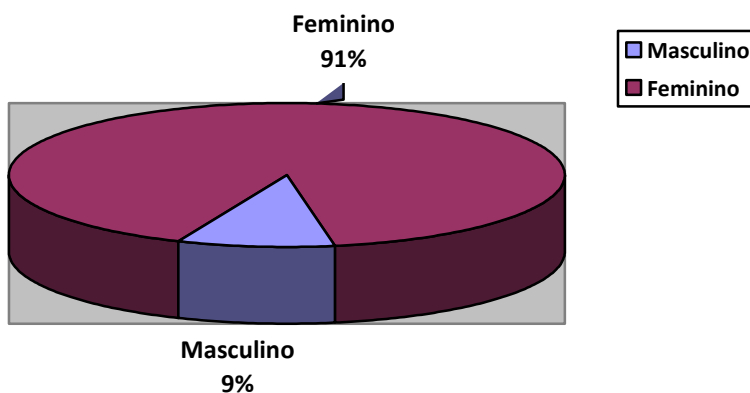


Gráfico 01 – Distribuição por Gênero

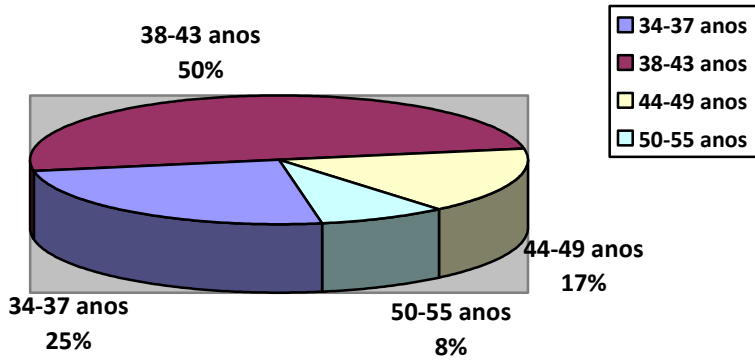


Gráfico 02 – Distribuição por idade

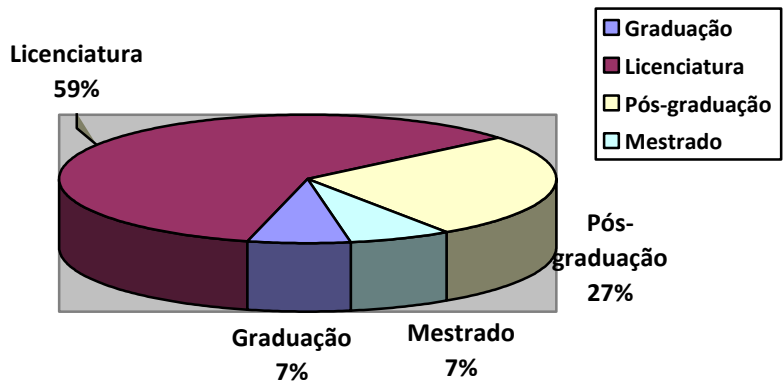


Gráfico 03 – Distribuição por escolaridade

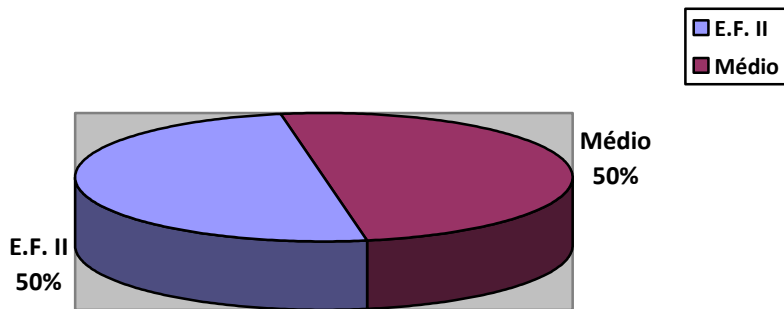


Gráfico 04 – Distribuição pelo ciclo que trabalha como Professor Coordenador

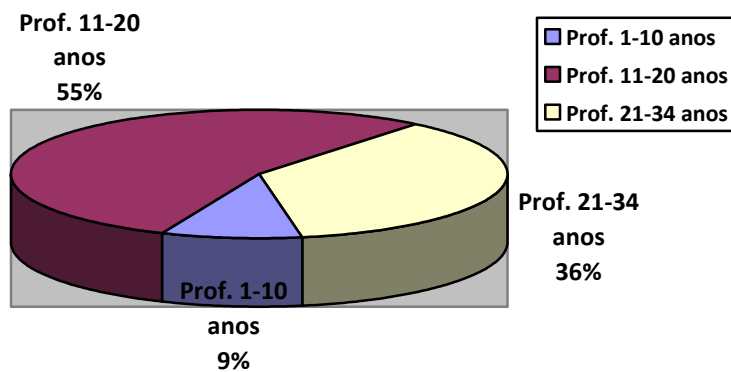


Gráfico 05 – Distribuição pelo tempo de serviço como professor

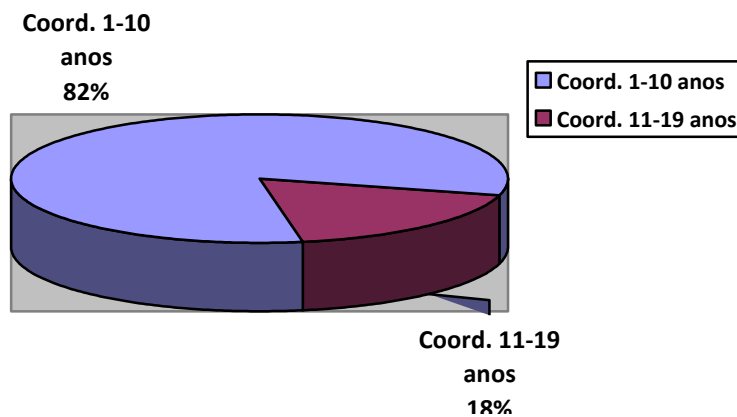


Gráfico 06 – Distribuição pelo tempo de serviço como Professor Coordenador

6.1 CONHECIMENTO SOBRE A LEGISLAÇÃO

Na pesquisa, as duas primeiras perguntas constantes referem-se ao conhecimento do entrevistado sobre as legislações que os orientam. Formularam-se duas perguntas com o mesmo teor sobre duas Resoluções da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo: SE nº 88/2007, publicada em 21/12/2007 e SE nº 3/2013 publicada em 18/01/2013. Sendo que primeira Resolução que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, e a segunda dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo

contemplando a criação de uma nova atribuição: o Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica.

Na primeira questão:

1. Você tem conhecimento sobre a Resolução SE nº 88/2007? () SIM () NÃO

Se marcou SIM, por favor, escreva brevemente quais partes desta Resolução você conhece.

Os respondentes 01, 02, 03, 05, 07 e 10 afirmam que têm conhecimento sobre a Resolução. O respondente 04, 06, 08, 09 e 11 assinalam que não têm conhecimento. Observa-se que os PC 04 e 09 são os respondentes com mais de cinco anos de experiência atuando como Professor Coordenador, e ambos têm pós-graduação.

Dos respondentes que dizem conhecer a Resolução SE nº 88/2007, eles resumem dizendo que tal resolução trata da função do professor coordenador e do coordenador pedagógico. O respondente 01 relatou algumas atribuições que constam na Resolução, porém, não menciona a quem elas são direcionadas. De forma geral, os respondentes que dizem conhecer a Resolução apresentaram suas respostas sem detalhes específicos.

Há praticamente um empate entre aqueles que conhecem e aqueles que não conhecem a Resolução SE nº 88/2007.

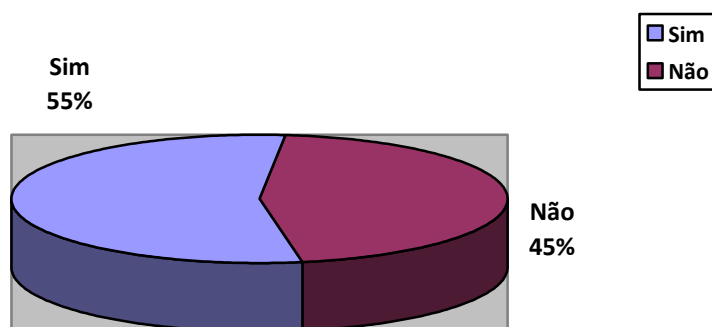


Gráfico 07 – Conhece a Resolução SE nº 88/2007

Na segunda questão:

2. Você tem conhecimento sobre a Resolução SE nº 3/2013? () SIM () NÃO

Se marcou SIM, por favor, escreva brevemente quais partes desta Resolução você conhece.

Os respondentes 01, 02, 03, 05, 09 e 10 afirmam conhecer a Resolução SE nº 3/2013, enquanto os respondentes 04, 06, 07, 08 e 11 dizem desconhece-la. O respondente 03 diz que esta Resolução é sobre a nova função do Professor Coordenador, do Professor Coordenador de Apoio à Gestão, enquanto o respondente 02 diz que a Resolução é sobre a função do coordenador de apoio à gestão. O respondente 09 acrescenta que tal resolução apresenta as qualificações do Professor Coordenador de Apoio à Gestão Escolar. O respondente 01 relata que a Resolução é a implementação de mecanismos de apoio à implementação de uma metodologia de trabalho adequada as condições de cada escola.

Há praticamente um empate entre aqueles que conhecem e aqueles que não conhecem a Resolução SE nº 3/2013.

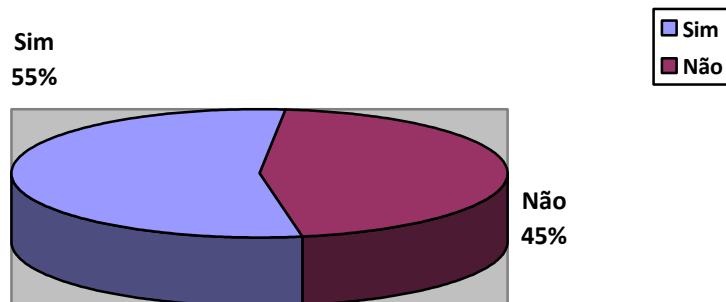


Gráfico 08 – Conhece a Resolução SE nº 3/2013

6.2 AVALIAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE TRABALHO

Nas próximas três questões seguintes, de números três, quatro e cinco, os Professores Coordenadores são questionados sobre o tempo que eles têm disponível para se dedicar às atribuições contempladas na Resolução SE nº 88/2007, quando no Artigo 2º esclarece-se que

“O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como **atribuições:**”

I - **acompanhar** e **avaliar** o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - **atuar** no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - **assumir** o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para **garantir** situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - **assegurar** a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, **garantindo** a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - **organizar** e **selecionar** materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - **conhecer** os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para **orientar** os professores;

VII - **divulgar** práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. (SE nº 88/2007)

Em todos os itens da resolução supracitada, o foco é a formação continuada no sentido de desenvolver as habilidades e consciência do professor.

Observando-se neste escopo, formula-se a terceira questão:

3. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o tempo disponível para o atendimento de dúvidas pedagógicas de seus professores?

() SUFICIENTE () INSUFICIENTE

Por favor, justifique seu entendimento, esclarecendo seu posicionamento, brevemente.

Os respondentes 01, 02, 05, 06, 07, 08, 09, 10 e 11 dizem que o tempo é insuficiente enquanto os respondentes 03 e 04 dizem que é suficiente. Os Professores Coordenadores 02 e 03 justificam que o ATPC é o local (momento) para isso, no entanto, o tempo dedicado para tal atividade é curto porque aparecem outras coisas no momento do ATPC. O PC 03 justifica-se que resolve a questão de tempo ao direcionar o professor para refletir sobre o problema baseando-se em fundamentação teórica. O PC 04 diz que deixa um tempo na rotina dele para isso e que a unidade escolar dele é pequena. Os respondentes 01, 05 e 06 acreditam que há a necessidade de se levantar discussões para tirar as dúvidas durante os ATPCs, mas que, às

vezes, há muitos assuntos a serem abordados e o tempo torna-se curto. Os respondentes 01 e 02 acreditam que o atendimento seria mais proveitoso se pudessem ser feitos individualmente. O respondente 07 aborda a questão da pouca autonomia dos professores o que sobrecarrega o coordenador pedagógico em questões simples. O respondente 08 entende que o problema de tempo está em acumular duas funções: dar aulas e fazer a coordenação pedagógica com os professores. O PC 09 justifica-se dizendo que, às vezes, tem que executar trabalho solicitados pela administração o que o afasta do trabalho pedagógico com os professores. O respondente 10 diz que mesmo com o seu planejamento para atendimento aos professores, o tempo torna-se curto. O respondente 11 acredita que o problema está em sua pouca experiência e o excesso sortido de atividades que executa durante o dia de trabalho como PC.

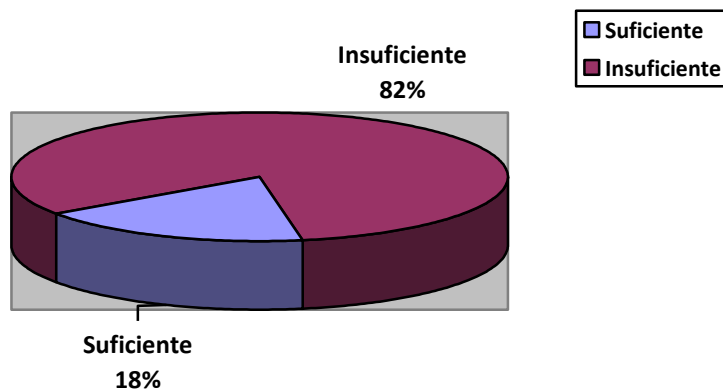


Gráfico 09 – Distribuição de tempo disponível para atendimento de dúvidas pedagógicas de professores

Na quarta questão:

4. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o tempo disponível para treinamentos didáticos e pedagógicos de seus professores?

() SUFICIENTE () INSUFICIENTE

Por favor, justifique seu entendimento, esclarecendo seu posicionamento, brevemente.

Todos os Professores Coordenadores dizem o tempo é insuficiente. O PC 01 esclarece dizendo que devido à demanda de serviços, o treinamento fica para segundo plano. O PC 02 repete que falta tempo, e que deveriam ter mais momentos de ATPC para treinamentos pedagógicos e didáticos. O PC 03 acredita que o treinamento requer capacitação

e não somente estudos teóricos que acontecem no ATPC, e complementa que não há frequência para que isso ocorra. Os PCs 04 e 06 justificam-se dizendo que o trabalho (treinamento) restringe-se ao tempo do ATPC, e os PC 04 e 08 acrescentam que alguns (professores) fazem (treinamentos) de somente duas horas, e esse tempo é muito curto. O PC 11, além de concordar com a afirmação anterior, exemplifica que os encontros se dividem entre dar recados, formação e organização da agenda da semana seguinte.

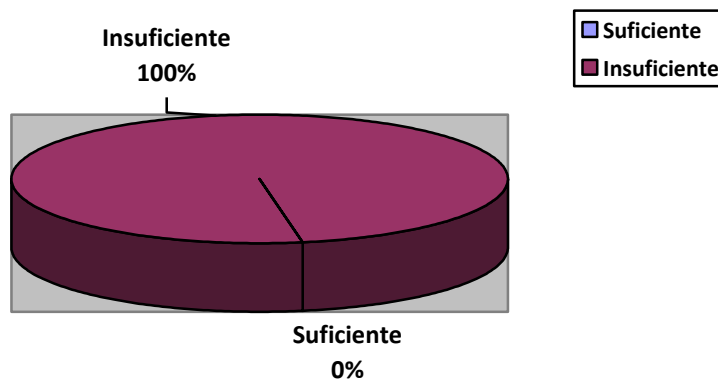


Gráfico 10 – Distribuição do tempo disponível para treinamentos didáticos e pedagógicos

Na quinta questão:

5. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o tempo disponível para resolver questões administrativas? () SUFICIENTE () INSUFICIENTE

Por favor, justifique seu entendimento, esclarecendo seu posicionamento, brevemente.

Os Professores Coordenadores 01, 03, 04, 05, 08, 10 e 11 marcaram que o tempo é suficiente, já os PCs 06, 07 e 09 marcaram que o tempo é insuficiente. PC 02 não marcou nenhuma opção, mas justifica-se dizendo que “o Professor Coordenador não tem que ficar se ocupando com questões administrativas, contudo, na prática acabamos tendo desvio de função resolvendo as mais diversas questões dentro da escola”. Os PCs 01 e 05 concordam com a fala do PC 02 dizendo que atualmente o coordenador possui grande demanda com questões administrativas. O PC diz que “[...] sinto que me ocupo mais com a questão administrativa, faltando tempo para desenvolver o trabalho pedagógico”. No entanto, o PC 03 contrapõe dizendo que “[...] quanto à função de professor coordenador são poucas as questões

administrativas”. Os PCs 04 e 08 dizem que assuntos administrativos, em sua maioria, são realizados pelo diretor e vice-diretor. O PC 10 afirma que as questões administrativas não são tratadas por ele, apesar de “fazer tarefas que não deveriam ser minhas como verificação de ponto de professores e de atestados médicos”. O PC 11 acredita que “ter dado conta da parte administrativa neste primeiro semestre”, mas acha que “precisaria de mais tempo para as questões pedagógicas”. Ele justifica-se que está se adaptando devido à falta de experiência na função. Os PCs 06, 07 e 09 que dizem que o tempo para as questões administrativas é insuficiente porque a solução dos problemas, por vezes apresentados, depende de terceiro. O PC 06 diz já ter extrapolado o horário de trabalho para cumprir prazos e obrigações administrativas. O PC 11 diz que “resolve as questões administrativas de acordo com sua urgência” e que “Muitas atividades que deveriam se feitas com regularidade acabam sendo deixadas de lado para atender novos projetos ou solicitações vindas da diretoria de ensino”.

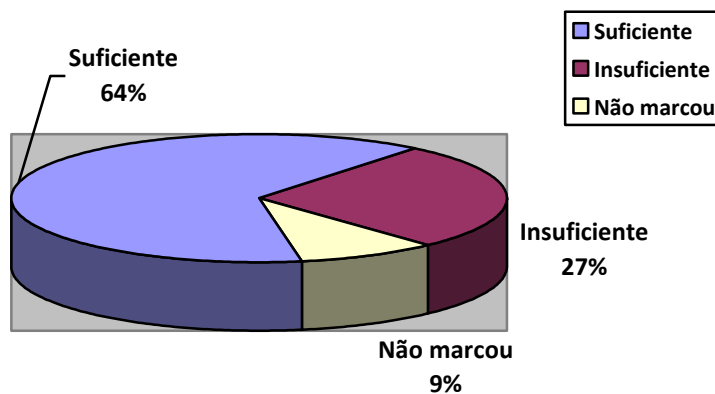


Gráfico 11 – Distribuição do tempo disponível para resolver questões administrativas

6.3 SUGESTÕES PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DAS ATIVIDADES

A questão final da pauta de entrevista solicita aos participantes que façam sugestões sobre como melhorar suas atividades levando em conta o cenário que eles se encontram.

Na sexta questão:

6. Considerando a atividade de Professor Coordenador, quais as sugestões para melhoria do desempenho de suas atividades quanto ao tempo para esclarecer as dúvidas pedagógicas de seus professores, realizar treinamentos didáticos e pedagógicos de seus professores, e resolver questões administrativas? Por favor, descreva, sucintamente.

O PC 01 sugere organizar as atividades de acordo com a carga de trabalho, enquanto o PC 002 lista três tópicos: “ampliar o tempo do ATPC; promover cursos de formação contínua do coordenador, e; ‘treinar’ diretores para que auxiliem no fortalecimento da figura do coordenador como liderança no aspecto pedagógico e não com desvios de função”. O PC 03 sugere mais treinamento contínuo para os professores, já que esta ação irá diminuir as dúvidas pedagógicas, e as questões administrativas são direcionadas na reunião com os gestores. O PC 004 diz que a maior dificuldade é que os ATPC são realizados em grupos diferentes, o que deixa o trabalho fragmentado. O PC 05 sugere promover treinamentos e cursos de formação contínua do coordenador, orientar as pessoas no âmbito escolar sobre o real papel do coordenador e, criar e organizar as atividades focando o tempo do trabalho do coordenador. O PC 06 sugere a redução de carga de horário dele como professor para que ele possa exercer a coordenação. O PC 08 concorda com a proposta acima e complementa dizendo que “Acumular duas ou mais funções é muitíssimo desgastante e nos obriga a deixar de lado certas coisas essenciais”. O PC 07 sente a necessidade de uma melhor integração com a secretaria da instituição para facilitar as questões administrativas, e melhor organização do momento de planejamento no início dos períodos letivos. O PC 09 acredita que para um trabalho ser desenvolvido com qualidade, é preciso ter tempo, planejamento e prioridades. Ele sente a necessidade de “sair a campo” com mais frequência e passar mais tempo acompanhando o dia a dia do corpo docente, assistir as suas aulas, dar *feedback* adequado e realizar treinamentos necessários. O PC 10 diz que a questão é realmente falta de tempo. Os professores contratados, em sua maioria, são bastante inexperientes e têm necessidades de um acompanhamento mais frequente. O PC 11 diz que participa faz um ano de um curso de formação contínua e que um dos módulos foi sobre o uso do tempo. Ele acredita que com a prática conseguirá se organizar melhor, e assim, disponibilizar mais tempo para tratar de assuntos pedagógicos com os professores.

6.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para que a metodologia preconizada por Bardin (1971) seja aplicada de forma eficiente, é necessário estabelecer os objetivos do trabalho e a delimitação das ferramentas que serão usadas para coletar a pesquisa. As ferramentas, como descrito anteriormente, serão o estudo documental das Resoluções que regem o Professor Coordenador, as entrevistas em forma de questionário semiestruturado e o quadro de distribuição de tarefas.

Para tanto foram analisados os pontos de convergência e divergência entre a legislação vigente sobre as funções e atribuições do PC; identificar as funções e atribuições do PC no desempenho e execução de tarefas, no ato da ação; comparar a legislação vigente com o desempenho do PC, quanto às funções e atribuições, em sua práxis escolar; e por fim, analisar quais as funções e atribuições que o PC entende sendo devidas ao desempenho na escola.

Tendo estas etapas cumpridas, deu-se início a análise do conteúdo resgatado por meio do estudo documental e pelas entrevistas. De acordo com Bardin (1971) para que a análise seja feita criteriosamente foi necessário considerar algumas regras:

Exaustividade ou não seletividade, que visa diminuir distorções das interpretações; representatividade, que possibilita a generalização das conclusões; regras de homogeneidade, que determinam que os documentos sejam selecionados a critérios rigorosos e bem definidos; pertinência, que discorre sobre a adequação dos objetos selecionados para a análise. (BARDIN, 1971)

A fase da exploração do material aconteceu subsequentemente, que consiste, fundamentalmente, de operações de codificação do material (BARDIN, 1971). Foram encontradas as unidades de registros que poderão ser palavras, frases, símbolo, item, documento que levaram a grupos de numeração ou quantificação. Ao final, definiu-se as categorias para a análise. Ainda dentro da fase de categorização, foi possível tomar como referência os critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. (RICHARDSON, 1999)

Trabalhando dentro de um foco quantitativo, pode-se observar a presença ou a ausência de determinados elementos, a constância com que surgiam, a intensidade de expressão e a direção da afirmativa.

Na sequência, usando a abordagem qualitativa, foram identificadas a presença ou ausência de determinados elementos dando início da fase do processo chamado tratamento dos resultados.

O fechamento do processo aconteceu pela inferência e interpretação dos resultados, quando se realizou o fechamento da análise em função dos resultados obtidos nas fases anteriores e das inferências do pesquisador. (RICHARDSON, 1999).

Observou-se que, trata-se de proposta de pesquisa qualitativa, por isso, seguiu-se as recomendações de Richardson (1999). Para o autor, na pesquisa qualitativa a preocupação não está em numerar ou medir variáveis, mas sim, em identificar tais variáveis. Com a relação à hipótese tomou-se como base as orientações de Mattar (1998), que considera que, em uma qualitativa, o ideal não é partir de uma hipótese, mas sim, gerá-la ao final do estudo.

6.4.1 Primeira Etapa da Análise de Conteúdo – Identificação de Palavras-Chave

Considerando-se a fase de pré-análise foi feita a leitura criteriosa dos questionários e identificou-se as palavras-chave e expressões mais usadas.

Quadro 01 – Identificação de palavras-chave

Palavra/Expressão	PC 01	PC 02	PC 03	PC 04	PC 05	PC 06	PC 07	PC 08	PC 09	PC 10	PC 11	Total
Reunião ATPC	2	1	2	1	0	1	0	0	0	0	1	8
Atendimento a professores	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	7
Capacitação na formação continuada	1	0	2	2	1	0	0	0	0	0	1	7
Pouco tempo / momentos / espaço	1	2	2	3	1	2	1	1	2	2	2	19
Trabalho fragmentado	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	6
Treinamento de professores	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	6
Questões administrativas	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	2	12
Organização atividades	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	5
Desvio de função	0	1	2	0	0	1	1	0	1	1	1	8

O Quadro 01 acima indica as mensagens e pontos mais importantes escritos pelos respondentes, uma vez que lhes foram entregues perguntas abertas, de modo que pudessem respondê-las com maior liberdade. Bardin (1977) recomenda que seja primordial que se observe as regras de exaustividade ou não seletividade do material lido, por isso, foi

elaborado uma matriz de palavras-chave em contraste com o questionário, que, a posteriori, foi usada para a elaboração das unidades de significados.

6.4.2 Segunda Etapa da Análise de Conteúdo – Formação das Categorias e de Unidades de Significado

Os elementos intermediários de análise, denominados unidades de significado (US), foram identificados nesta etapa, a partir da matriz de pontos-chave. Efetuou-se, então, o agrupamento das principais ideias transmitidas pelos entrevistados, primeiramente por ordem de pergunta, depois por similaridade das respostas dadas em vários pontos da entrevista. Pela percepção de similaridade, frequência e presença ou ausência de certos elementos nas abordagens dos entrevistados, nomearam-se as unidades de significado. Conforme o Quadro 02 foram identificadas as seguintes unidades de significado (US).

Quadro 02 – Nomeação das Unidades de Significado

3. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o tempo disponível para o atendimento de dúvidas pedagógicas de seus professores?	
Unidade de significado	Nome
US1	Tempo insuficiente
US2	Falta de momentos individuais
US3	Discussão de vários problemas
US4	Tempo determinado para atendimento pedagógico
3. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o tempo disponível para os treinamentos didáticos e pedagógicos de seus professores?	
Unidade de significado	Nome
US5	Tempo insuficiente
US6	Momentos de estudo, treinamento, capacitação
US7	Restringem-se somente ao ATPC
3. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o tempo disponível para resolver questões administrativas?	
Unidade de significado	Nome
US8	Tempo suficiente

US9	Há grande demanda de questões administrativas
US10	Desvio na função do coordenador “PC é um fazedor de coisas”
3. Considerando a atividade de Professor Coordenador, quais sugestões para melhoria do desempenho de suas atividades quanto ao tempo para esclarecer as dúvidas pedagógicas de seus professores, realizar treinamentos didáticos e pedagógicos de seus professores, e resolver questões administrativas?	
Unidade de significado	Nome
US11	Deve se usar o ATPC como espaço para dúvidas pedagógicas
US12	Aumentar momentos de estudo, treinamento e capacitação dos professores
US13	Precisam-se promover cursos de formação contínua
US14	Organizar a carga horária de trabalho
US 15	Evitar acúmulo de funções como professor
US 16	Evitar acúmulo de funções fora da coordenação

6.4.3 Terceira Etapa da Análise de Conteúdo – Criação das Categorias

Nessa fase criou-se uma matriz de Categorias, que segundo Bardin (1977) são marcas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, em função das características comuns desses elementos. Para Richardson (1999) a definição das categorias pelo agrupamento das unidades de significado deve utilizar critérios semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Apareceram quatro categorias, conforme o Quadro 03 abaixo.

Quadro 03 – Categorias criadas considerando o agrupamento das Unidades de Significado

Categorias (C)	Unidades de Significado (US)
C1 Trabalho pedagógico	US1, US2, US11
C2 Tempo pedagógico	US5, US7, US13
C3 Trabalho administrativo	US3, US8, US9, US10
C4 Tempo burocrático	US4, US12, US14, US15, US16

6.4.4 Quarta Etapa – Análise de Conteúdo e de Análise de Resultados

Nesta fase comparou-se os resultados obtidos na matriz 03 com os dados encontrados no referencial teórico da dissertação.

Na categoria C1 que corresponde ao **trabalho utilizado pelos Professores Coordenadores para atendimento das dúvidas pedagógicas dos professores** – destacaram-se os artefatos “**tempo é insuficiente**”, “**falta de momentos individuais**” e “**deve se usar o ATPC como espaço para dúvidas pedagógicas**” que compõem as solicitações dos autores Fernandes (2007 e 2011), Waldmann e Schneltzler (2007), Domingues (2009), Magalhães (2011), que contribuem com a análise das principais resoluções sobre o papel do CP indicando que as atribuições e funções foram apropriadas pelas reformas educacionais. Reformas estas que distorceram os objetivos e as formas de atuação do PC, dando-lhe uma função mais próxima ao poder centralizado administrativo do que das organizações e sujeitos escolares em âmbito pedagógico. Deixando ou dividindo a ênfase da formação continuada do docente e objetivando gerir os papéis, lugares e conflitos vivenciados pelos parceiros da instituição escolar.

De acordo com a pesquisa Formação Continuada de Professores no Brasil: Uma Análise das Modalidades e Práticas, encomendado pela Fundação Victor Civita (2011), “Apesar dos esforços feitos em diversas regiões do Brasil pelas secretarias de Educação para atender as necessidades formativas das equipes escolares, ainda há muito a conquistar”. Sabe-se que é necessário garantir condições para que o trabalho pedagógico nas redes públicas aconteça, mas segundo Gisela Wajskop, na Revista Nova Escola: Gestão Escolar (2011), “muitas [escolas] instituem esse momento formativo, porém elas esquecem-se de criar a estrutura necessária para efetivá-lo”.

PC 01 “Em virtude que o espaço para tirar dúvidas são nas ATPC’s, nas quais há grande demanda para discussão de todos problemas na escola. Não ficando tempo para parte pedagógica”.

PC 02 “Gostaria de ter mais tempo nas reuniões (ATPC) e, também, de ter momentos individuais com os professores para tratar do pedagógico exclusivamente”.

PC 03 “Porque no momento do atendimento das dúvidas pedagógicas o professor é direcionado a refletir sobre a ação/dúvida baseado em fundamentação teórica”, “Pois o treinamento requer capacitação das metodologias pedagógicas e não somente estudo como ocorre nas ATPC, porque esta reunião é uma somatória do treinamento que deve ocorrer no espaço da escola. Não é possível que isto ocorra frequentemente”.

PC 04 “Pois o trabalho se restringe ao tempo das ATPC’s, alguns fazem somente duas horas”.

PC 11 “Nas duas horas semanais de ATPC, temos que dividir o tempo entre recados, formação e organização do semanário para a semana seguinte. Acredito ser pouco tempo”.

Na categoria **C2** que corresponde ao **tempo que os PC têm para treinamentos didáticos e pedagógicos dos professores** – destacaram-se os artefatos **“tempo insuficiente”, “restringem-se somente ao ATPC”** e **“precisa-se promover cursos de formação contínua”**.

Placco (2010), Almeida (2010), Mate (2009), Bruno (2009), ao discutirem identidade do professor coordenador pedagógico responsável pela educação continuada. Placco (2010) faz uma reflexão sobre o PC ante o desafio de a ele ser atribuída a tarefa de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o trabalho coletivo da escola, guiando-a como um trabalho preventivo. Bruno (2009) no texto “O trabalho coletivo como espaço de formação” afirma que o PC deve desenvolver competências que vão além da função burocrata. Ela afirma que “Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto das expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada”. (BRUNO, 2010, p.16). Christov (2010, p.10) corrobora com o tópico afirmando que a Educação continuada “é um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, horário de trabalho pedagógico (HTPC), orientações técnicas e estudos individuais”.

PC 01 “Devido à demanda de serviço, o treinamento fica para segundo plano”.

PC 02 “Devíamos ter mais momentos para estudo e preparo das aulas com os professores”.

PC 03 “Não é possível que isto ocorra frequentemente”.

PC 04 “O trabalho se restringe ao tempo das ATPCs”.

PC 06 “Devido à diversidade e o volume de tarefas, os treinamentos ficam resumidos há algumas horas no encontro pedagógico”.

PC 08 “O tempo disponível para treinamento durante o período de aulas é realmente muito curto, tudo realmente muito corrido”.

PC 09 “Não consigo realizar esses treinamentos com muita frequência, apenas em períodos específicos e esporádicos”.

Na categoria **C3** que corresponde ao **trabalho administrativo que envolve os Professores Coordenadores** no dia a dia do cargo – destacaram-se os artefatos **“Foram muitas tarefas burocráticas (documentações), cursos, atendimentos a pais e alunos, reorganização de espaços e materiais”, “verificação de ponto de professores e de atestados médicos”, “Cuido de algumas questões administrativas junto à direção”**. Faz parte de seu cotidiano realizar trabalhos administrativos e burocráticos como o acompanhamento de diários escolares, agendamento e organização de horário, do uso de biblioteca e salas. Agendar consultas médicas e fisioterapia, e promover excursões, além da substituição de professores. (Fundação Victor Civita, 2011, p. 27). Oliveira (2009) afirma que

“Os coordenadores pedagógicos que declararam fazer algum tipo de trabalho administrativo mostram que o exercício destas tarefas está inserido na categoria “*ajudar à direção*”. O coordenador, neste caso, está subordinado às decisões tomadas pelo diretor.” E complementa dizendo “O poder presente nas mãos do diretor é exercido sobre o coordenador pedagógico, fazendo-o executar tarefas que não fazem parte de suas atribuições em função da falta de outros profissionais, reorganizando internamente as tarefas desempenhadas no cotidiano da organização escolar”, como, por exemplo, abrir a U.E., acompanhar entrada e saída de alunos, preencher relatórios de secretaria, conferir ponto de professores, verificar atestados médicos, e redigir declarações.

PC 02 “Na verdade o professor coordenador não tem que ficar se ocupando com questões administrativas, contudo, na prática, acabamos tendo desvio de função, resolvendo as mais diversas questões dentro da escola! O trabalho do coordenador deve ser respeitado e não ele ser entendido como um “fazedor de todas as coisas”, um resolvedor de problemas”.

Na categoria **C4** que corresponde ao **tempo que os Professores Coordenadores têm para resolver questões administrativas** – destacaram-se os artefatos “**Discussão de vários problemas**”, “**Tempo suficiente**”, “**Há grande demanda de questões administrativas**” e “**Desvio na função do coordenador ‘PC é um fazedor de coisas’**”, “**Já precisei muitas vezes extrapolar o horário de trabalho para cumprir prazos e obrigações administrativas**”. Dias-da-Silva (2002); Christov (2001); Clementi, (2001) reforçam em seus trabalhos o constante do desvio de função do PC, cuja análise permitiu a aproximação com o contexto de trabalho, da função e o reconhecimento das implicações das reformas educacionais para a constituição da profissionalidade deste docente. Waldmann e Schneltzler (2007) evidenciam papéis e lugares dos PC como tarefeiros, mensageiros de autoridade, intermediários entre diretor e professor, burocratas, levando à emergência de entraves e desencontros nas relações estabelecidas com os outros agentes no contexto escolar. Waldmann e Schneltzler (2007) e Fernandes (2004) compartilham a mesma visão sobre os desvios do cargo devido às dificuldades diversas impostas pelo trabalho: “a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos”. Estudos anteriores realizados por Dias-da-Silva e Lourencetti (2002), Clementi (2001), Mate (1998), Christov (2001) e Fernandes (2008) indicaram, a partir de resultados de pesquisas empíricas realizadas direta ou indiretamente com PCPs, que “a função apresentava identidade frágil e espaço de atuação escolar pouco definido, ou seja, ela carecia, no cotidiano, de um território de atuação marcadamente pedagógico. Sem o pedagógico como importante referência de atuação, a função passou a ser identificada, em muitos casos, como aquela que poderia coordenar qualquer coisa no interior das escolas, desviando a atenção do foco principal do trabalho para as inúmeras tarefas cotidianas presentes em escolas marcadas pela sobrecarga de tarefas”. (FERNANDES, 2012)

PC 01 “Atualmente o coordenador possui grande demanda com questões administrativas”.

PC 01 e PC 05 “Deveria organizar as atividades de acordo com a carga horária de trabalho”.

PC 02, 03 e 05 sugerem “Ampliar o tempo do ATPC, promover cursos para a formação contínua do coordenador [...]”, e o PC 02 complementa, “[...] treinar” os diretores para que auxiliem no fortalecimento da figura do coordenador como liderança no aspecto pedagógico e não com desvios de função”.

PC 04 diz que “A maior dificuldade é que os ATPCs são realizados em grupos diferentes devido aos números de aulas de cada docente, o que deixa o trabalho fragmentado [...]”.

PC 05 “Orientar todas as pessoas no âmbito escolar sobre o real papel do coordenador”.

PC 06 “Redução importante da carga horária como professor”. PC 08 acrescenta, “Acumular duas ou mais funções é muitíssimo desgastante”.

PC 07 “Melhor integração com a secretaria da U.E. para facilitar as questões administrativas”.

PC 09 “[...] para que um trabalho seja desenvolvido com qualidade é preciso ter tempo, planejamento e prioridades”.

PC 10 explica resumidamente “[...] a questão é realmente falta de tempo para acompanhamento de professores”.

PC 11 acredita que quanto mais desenvolver-se fazendo cursos, ele conseguirá aumentar o tempo de atendimento pedagógico para seus professores.

6.5 DIÁRIOS DE ATIVIDADES (QDT)

A ferramenta Quadro de Distribuição de Tarefas, segundo Alvarez (1990) estabelece quantas tarefas são executadas dentro de um ambiente de trabalho e quantas horas são usadas para a realização destas tarefas. Pode-se também analisar o tempo que cada funcionário utiliza para fazer tais tarefas. Os objetivos atingidos por tal ferramenta, para efeito deste trabalho são:

- Identificar as atividades que consomem o tempo de cada um dos funcionários;
- Identificar as atividades que consomem o maior tempo de cada um dos funcionários.

Os objetivos derivados a partir das constatações acima podem ser:

- Definir a atividade mais importante;

- Estabelecer o fluxo da atividade principal;
- Verificar a fluência e continuidade da atividade principal;
- Identificar superposições de tarefa;
- Detectar sobrecarga ou ociosidade. (ALVAREZ, 1990).

6.6 ELABORAÇÃO, PREENCHIMENTO E COLETA DE DADOS DOS DIÁRIOS DE ATIVIDADES

O Diário de Atividades foi preenchido pelos participantes da pesquisa apresentando as atividades mais importantes que eles realizavam durante o dia de trabalho, de hora em hora, durante uma semana de trabalho, de segunda-feira a sexta-feira.

Para iniciar o processo, separou-se todos os Diários de Atividades e, individualmente, fez-se um levantamento das atividades apresentadas nos cinco dias de registro. O quadro abaixo ilustra os sujeitos da pesquisa e as horas utilizadas para as atividades que eles entendem como sendo as mais importantes do dia de trabalho. Os registros transcritos nas tabelas abaixo seguem a ordem das atividades transcritas pelos respondentes.

Quadros 04 – Atividades e horas utilizadas por onze Professores Coordenadores

PC 01	ATIVIDADE	HORAS
	Acompanhar aulas	11h
	Levantar necessidades observadas em sala	1h
	Elaborar roteiro para acompanhar aulas	3h
	Acompanhar projetos	2h
	Conversar com professores	3h
	Estudar legislação	6h
	Selecionar material para ATPC	4h
	Preparar pauta da ATPC	3h
	Observar e avaliar avanços de alunos	2h
	ATPC	2h
	Observar roteiro de trabalho do professor de apoio	2h

Levantar indicadores para análise	1h
Elaborar as possíveis orientações em sala	1h

PC 02	ATIVIDADE	HORAS
	Organização de rotina	1h
	Atendimento a problemas disciplinares	8h
	Acompanhamento de sala de aula	4h
	Atendimento a pais	5h
	Preenchimento de planilhas	1h
	Auxílio na organização da saída “olhar alunos”	4h
	Reunião com outro coordenador	1h
	Seleção de material pedagógico para professores	3h
	Preparo de cópias para professores	2h
	Preenchimento de documentos	1h
	Preparo de reunião de ATPC	2h
	Acompanhamento das rotinas semanais dos professores	1h
	Levantamento de atestados médicos/compensação de ausências	1h
	Contato com Conselho Tutelar	1h
	Auxílio à vice-direção com questões administrativas	1h
	ATPC	3h
	Estudos Proposta Pedagógica e Projetos	1h

PC 03	ATIVIDADE	HORAS
	Reunião com gestores	4h
	ATPC	2h
	Almoço	5h

Hora de estudo	4h
Atendimento a pais	1h
Atividade dos pais	1h
ATPC	2h
Organização da ATPC	4h
Visita às salas de aula	4h
Atendimento a convocações	1h
Documentos oficiais	1h
Devolutiva do acompanhamento das Fiaps (deliberação 11)	2h
Devolutiva das visitas às salas	4h
Acompanhamento de intervalo dirigido	2h
Preparação de eventos	3h

PC 04	ATIVIDADE	HORAS
	Organização da semana	1h
	Atendimento a pais	2h
	Reunião com a equipe gestora	3h
	ATPC	6h
	Verificação da rotina de professores	3h
	Acompanhamento das aulas	10h
	Organização de pauta da ATPC	1h
	Hora de estudos	3h
	Atendimento individual dos professores	3h
	Devolutiva das aulas para a equipe gestora	4h
	Reunião na Diretoria de Ensino	4h

PC 05	ATIVIDADE	HORAS
	Verificação da agenda do dia	1h
	Acompanhamento de problemas disciplinares	4h
	Acompanhamento de aula	3h
	Acompanhamento da saída de alunos	4h
	Fazer cópias de material para professores	3h
	Preenchimento de documentos	3h
	Atendimento a pais	4h
	Escolher material para professores	1h
	Preparar reunião ATPC	2h
	Acompanhamento de professores	6h
	Conferência de documentos e atestados de faltas	2h
	Prepara eventos	1h
	Reunião com a Diretoria de Ensino	3h
	ATPC	3h

PC 06	ATIVIDADE	HORAS
	Atendimento geral	1h
	Verificação de agenda	1h
	Atender professores	2h
	Reunião com a direção	4h
	Preparar ATPC	2h
	Atendimento aos alunos	4h
	Preparar material de reunião de professores	1h
	ATPC	3h
	Atividades administrativas – relatório de reunião	4h

Atendimento a pais	2h
Visitar sala de aula	3h
Acompanhar saída de alunos	1h

PC 07	ATIVIDADE	HORAS
	Planejamento da ATPC	4h
	Reunião com a direção	6h
	Atender problemas disciplinares	3h
	Acompanhar saída de alunos	2h
	Organização de Planos de Ensino	2h
	Atendimento a alunos	5h
	Atendimento a pais	3h
	Preenchimento de documentos para a secretaria	6h
	ATPC	3h
	Visitar sala de aula	5h
	Atendimento a professor	1h
	Relatório de ATPC	2h

PC 08	ATIVIDADE	HORAS
	Atendimento aos professores	4h
	Visita às salas de aula	3h
	Preparação da ATPC	2h
	ATPC	2h
	Ata da ATPC	2h
	Atendimento a alunos	2h
	Retorno aos professores	2h

Preparação de material de apoio	2h
Reunião com a direção	3h

PC 09	ATIVIDADE	HORAS
	Visitar as salas de aula	3h
	Documentos administrativos	2h
	Preparação de reunião de professores	2h
	ATPC	6h
	Atendimento a professores	2h
	Pauta de reunião de professores	1h
	Verificação de documentos – ata de reunião	2h
	Preenchimento de planilhas	2h
	Atendimento a pais	2h
	Problemas disciplinares	2h
	Acompanhar saída de alunos	1h
	Verificação de agenda	1h
	Preparação de material para professores	3h
	Reunião com a direção	4h

PC 10	ATIVIDADE	HORAS
	Atendimento individual com professores	10h
	Planejamento da ATPC	2h
	Preparação de material para reunião	4h
	Reunião com a direção	4h
	Atendimento a alunos	2h
	Preenchimento de documentos	5h

Visita à sala de aula	2h
ATPC	4h
Atendimento a pais e alunos	1h
Reunião com a Diretoria de Ensino	2h

PC 11	ATIVIDADE	HORAS
	Organização de xerox e pasta de professores	5h
	Leitura de e-mails	5h
	Conferência de boletins dos primeiro semestre	2h
	Organização de evento	1h
	Atendimento a professores	3h
	Recepção dos professores	5h
	Atendimento a alunos	5h
	Pauta da ATPC	2h
	Análise de material didático	1h
	ATPC	2h
	Fechamento de ponto de professores	1h
	Almoço	5h
	Atendimento a pais	8h
	Preparação de pauta	1h
	Replanejamento	3h
	Reunião com a equipe técnico/pedagógica	2h
	Preparação da ATPC da próxima semana	2h

Para efeito de quantidade máxima de horas trabalhadas na semana, considerou-se quarenta horas, respeitando o Artigo. 3º da SE nº 88/2007 que diz “A carga horária a ser cumprida pelo docente para o exercício da função de Professor Coordenador será de 40 (quarenta) horas semanais”.

No universo da distribuição das tarefas nas tabelas acima, considerou-se a subtração de cinco horas que representam as horas de almoço do Professor Coordenador, apesar de que somente dois coordenadores colocaram isto como atividade declarada dentro da agenda da semana. Partiu-se, então, do princípio que todos trabalharam naquela semana pesquisada o total de trinta e cinco horas.

Foi construída a tabela abaixo para identificar as atividades que solicitaram maior uso do tempo de trabalho durante a semana pesquisada.

Quadro 05 – Atividades com maior uso de horas

PC 01	Acompanhar aulas	11h
PC 02	Atendimento a problemas disciplinares	8h
PC 03	Reunião com gestores	4h
	Hora de estudo	4h
	Organização da ATPC	4h
	Devolutiva das visitas às salas de aula	4h
	Visita às salas de aula	4h
PC 04	Acompanhamento das aulas	10h
PC 05	Acompanhamento de professores	6h
PC 06	Atendimento aos alunos	4h
	Atividades administrativas – relatório de reunião	4h
PC 07	Reunião com a direção	6h
	Preenchimento de documentos para a secretaria	6h

PC 08	Atendimento a professores	4h
PC 09	ATPC	6h
PC 10	Atendimento individual a professores	10h
PC 11	Atendimento a pais	8h

Em seguida, foram separadas as atividades identificadas com o maior uso de horas durante a semana avaliada. Estas atividades foram separadas em Atribuições Administrativas e Atribuições Pedagógicas.

O total de horas utilizadas em cada uma das categorias foi transformado em porcentagem para colaborar com a comparação, considerando-se que 35 horas de trabalho na semana correspondem a 100%.

Quadro 06 – Atividades administrativas e pedagógicas – maior uso de horas

PC	Atividade Administrativa	%	Atividade Pedagógica	%
	Maior uso de horas		Maior uso de horas	
01	---	---	11h	31,42
02	---	---	8h	22,85
03	4h	11,42	16h	45,71
04	---	---	10h	28,57
05	---	---	6h	17,14
06	4h	11,42	4h	11,42
07	12h	34,28	---	---
08	---		4h	11,42
09	---		6h	17,14
10	---		10h	28,57
11	8h	22,85	---	---

Como já explicado anteriormente, para a comparação destes dados, considerou-se que todos os Professores Coordenadores tiveram trinta e cinco horas de trabalho naquela semana, assim como registrado no Diário de Atividades, o que representa cem por cento de execução das tarefas.

Ao visualizar o quadro acima, é possível entender que o PC 03 é o que fez maior uso de suas horas atribuídas para execução de tarefas de cunho pedagógico, 45,71%, e os PCs 06 e 08 foram os que menos fazem uso de suas horas atribuídas para tarefas de cunho pedagógico, com 11,42%. É também possível observar que os PCs 03 e 06 fizeram uso de tempo igual para execução de atividades administrativas, 11,42%, quando comparado ao tempo mínimo de atividades pedagógicas. Os PCs 07 e 11 demonstraram que deram maior atenção às tarefas administrativas, 34,28% e 22,85% respectivamente. Os espaços que não foram preenchidos não constam atividades de nenhuma das categorias avaliadas.

Pôde-se, ainda, observar as atividades e o tempo de trabalho dedicado a elas comparado à Resolução SE nº 88/2007, no Art. 2º:

Quadro 07 – Atividades comparadas às atribuições da Resolução SE nº 88/2007

ATRIBUIÇÕES SE nº 88/2007	TAREFAS REGISTRADAS NOS DIÁRIOS DE ATIVIDADES	TOTAL GERAL DE HORAS
I - Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;	- Acompanhar aulas/visitas às salas de aula - Atendimento a professores	48h 36h
III - Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;	- ATPC	32h
V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;	- Seleção de material pedagógico para professores	23h

Em um total de cento e trinta e nove horas, observou-se que os Professores Coordenadores fazem uso de 60% de seu tempo para **Acompanhar e avaliar** o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; 23% para **Assumir** o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para **garantir** situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; e por fim, 17% para **organizar e selecionar** materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem.

A seguir apresenta-se o gráfico demonstrando a divisão de horas pelos Incisos estabelecidos na Resolução SE nº 88/2007.

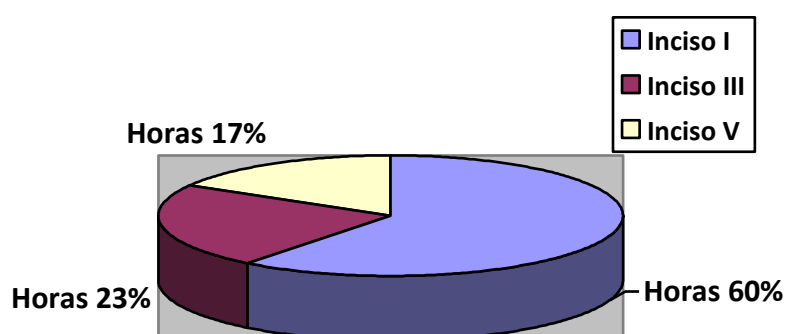


Gráfico 12 – Distribuição de horas destinadas às atividades de cunho pedagógico, fundamentado no Art. 2º da SE nº 88/2007.

Em um montante de trezentos e oitenta e cinco horas trabalhadas como Professor Coordenador, o grupo de onze PCs utilizou, durante a semana da aplicação da pesquisa, o total de cento e trinta e nove horas para as atividades pedagógicas propostas na Resolução SE nº 88/2007, constante no Art. 2º, destacando-se os Incisos I, III e V. O que indica 36,10% do uso da carga horária estabelecida para este propósito.

A diferença deste cálculo de horas trabalhadas, duzentas e quarenta e seis horas, foi dividida entre atividades outras de cunho administrativo e organizacional, tais como preparação de reuniões, reuniões com gestores, preenchimento de planilhas e documentos oficiais, atendimento a pais, preparação de eventos, acompanhamento de problemas disciplinares, auxílio à vice-direção com questões administrativas, contato com Conselho Tutelar, verificação de correio eletrônico, substituições de professores. Algumas tarefas realizadas que demonstraram real desvio de função, tais como, acompanhamento de saída de alunos, abertura da U.E., preenchimento de documentos de secretaria, verificação de ponto de professores, levantamento de atestados médicos para compensação de faltas, estudos da

legislação. Finalizando este cálculo, veremos que este montante totaliza em 63,89% de horas utilizadas.

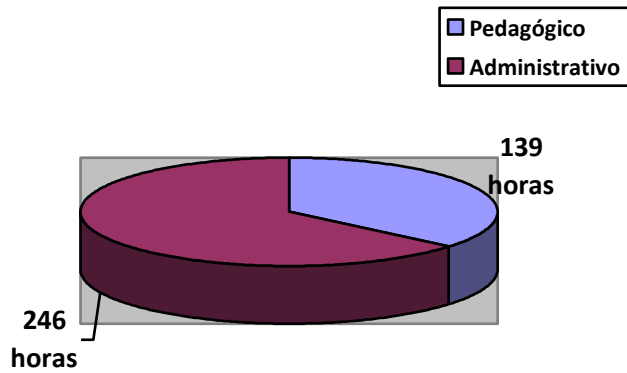


Gráfico 13: Distribuição de horas trabalhadas – foco administrativo versus foco pedagógico

7 CONCLUSÃO

O Professor Coordenador é inegavelmente um componente importante na organização escolar. Ele é o centro da tríade professor-aluno-escola que se expande para outros sujeitos direta ou indiretamente envolvidos neste ambiente educacional. Por conseguinte, não se deve ser de estranhamento o crescente número de pesquisas sobre este profissional e o ambiente que o circunda. De acordo com o Placco, Laurinda e Souza (2011), na apresentação dos resultados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita foram encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de 1981 a 2010, quinhentas pesquisas sobre o tema “coordenação pedagógica”, sendo que destas, cerca de duzentas eram relacionadas ao contexto escolar. O mesmo procedimento foi feito com o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério da Educação (Capes/MEC), e nesta plataforma foram encontradas, de 1987 a 2009, setenta e sete teses e quatrocentos e quarenta dissertações distribuídas entre trinta e cinco universidades.

O tema Professor Coordenador é provocativo porque sua constituição invoca saberes distintos, distribuídos primordialmente pelas competências pedagógicas e administrativas. O conjunto de saberes, “saber fazer” e “saber ser”, correlacionam-se no ambiente de trabalho quase que concomitantemente e, como apresentado nos relatos dos entrevistados, de forma não equilibrada. Ele é desafiado o tempo todo a articular estes saberes pedagógicos, curriculares, gerenciais, inter-relacionais, entre outros.

No início da criação do cargo do Professor Coordenador, as suas atribuições básicas já estavam traçadas pelos Decretos nº 5.586/75 e nº 7.709/76, e ele deveria dedicar-se às áreas de planejamento, assistência, treinamento e avaliação. Todas estas atribuições estavam relacionadas ao professor e ao diretor da unidade escolar, no entanto, centradas no campo de melhoria da qualidade de ensino, no âmbito pedagógico. Durante vinte anos, o Professor Coordenador ocupou um cargo na rede de Ensino Estadual do Estado de São Paulo. O ponto nervoso deste estudo apresenta-se a partir das mudanças legislativas de 1996, com a Resolução nº 28/1996. As mudanças das propostas políticas educacionais do Estado de São Paulo no que tange às Escolas Estaduais fizeram com que acontecessem alterações nas designações do Professor Coordenador, desde a mudança na nomenclatura da ocupação principal até os requisitos básicos para ser contratado para ocupar a função, e não mais um

cargo. Durante onze anos, ainda encontra-se nomenclaturas diferenciadas acontecendo concomitantemente, sendo que o Coordenador Pedagógico é o servidor concursado que ainda está na ativa, e o ‘novo’ Professor Coordenador Pedagógico que é eleito para exercer a função de coordenador. Com a Resolução SE nº 88/2007 ao fica declarado legalmente os atributos e os requisitos de habilitação mínima para exercer a função de Professor Coordenador.

O ponto nervoso detectado na revisão das legislações são as alterações nos requisitos de habilitação mínimos de formação acadêmica para exercer a função, bem como quem serão os responsáveis para a avaliação do processo de seleção. O candidato a ocupar esta função deixa de ter a obrigação de ter licenciatura plena em Pedagogia, e não será mais escolhido por professores da Unidade Escolar. Ele poderá ter Licenciatura em qualquer área, e a decisão sobre sua escolha ficará em mão do Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino e o Diretor da Unidade Escolar.

Na revisão de literatura nota-se a preocupação dos autores com o perfil do PC que deveria apresentar-se como um profissional responsável pela transformação e articulação do trabalho coletivo da escola, aquele que estimula a reflexão, a criatividade e a inovação. No entanto, nas entrevistas, ele declara-se submerso em atividades rotineiras administrativas que não o permite exercer o papel descrito acima com a qualidade que ele deseja.

Considerando que os entrevistados desta pesquisa estão dentro da proposta legal da Resolução de 2007, que eles têm ciência do papel transformador e articulador que tange a função do PC, e os resultados obtidos na análise da pesquisa, torna-se possível responder as questões levantadas nos objetivos deste trabalho.

Em relação ao objetivo geral deste trabalho “Avaliar o desempenho do Professor Coordenador na Rede Pública Estadual da cidade de Mauá, no estado de São Paulo, no seu cotidiano, quanto às suas funções e atribuições, estabelecidas pela legislação”, observou-se que os participantes desta pesquisa realizam as tarefas preconizadas nos Incisos da Legislação que os regimenta. Das cento e trinta nove horas trabalhadas em tarefas de crivo pedagógico pelo grupo de onze PCs, 60% deste montante são utilizadas para acompanhar e avaliar o processo de ensino aprendizagem, bem como os resultados e desempenho dos alunos. Para a formação continuada de seus pares, o grupo de PCs utilizaram 23% do tempo disponível. Neste momento da pesquisa encontra-se o conflito das revisões de literatura, cujos autores, insistem e defendem que a função principal do PC é a formação continuada dos professores, seja na própria escola, em horários de trabalho pedagógico coletivo ou atendimento

individual, seja estimulando a participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas. Os textos sugerem que as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. As revisões das Resoluções que amparam o Professor Coordenador e o Professor Coordenador de Apoio a Gestão Pedagógica também enfatizam estas atribuições acima. E por fim, durante o momento da aplicação da pesquisa, os participantes deste trabalho registram que realizam as atribuições seguindo de forma padronizada o roteiro do Caderno de Gestão Escolar (2008).

Quanto ao primeiro objetivo específico, “Analisar a eficácia e eficiência das atividades executadas pelo Professor Coordenador em relação às atribuições firmadas na legislação”, os PCs participantes utilizam menos que 50% do tempo de trabalho para execução de atividades firmadas na legislação. Ao pensar que eficácia trata-se do que fazer, de se fazer as coisas certas, da escolha certa, pode-se observar através das respostas dos questionários que os PCs entrevistados não estão satisfeitos com o tempo que eles podem dedicar às atribuições contempladas na lei, logo, eles podem não atingir os objetivos de desenvolvimento de formação continuada desejados durante as ATPCs propostas, pois se observa o conflito de interesses entre o que se deve fazer e o que se tem para fazer. Um dos PCs entrevistados relata de forma clara este sentimento dizendo que “Nas duas horas semanais de HTPC, temos que dividir o tempo entre recados, formação e organização do semanário para a semana seguinte [...]”.

Comparando o terceiro e quarto objetivos específicos, “Identificar as funções e atribuições do Professor Coordenador no desempenho e execução de tarefas, no ato da ação” e “Comparar a legislação vigente e a práxis do Professor Coordenador no ato da ação”, com os resultados retirados do Diário de Atividades e as respostas dadas no roteiro de entrevista, observa-se as diferentes faces que o Professor Coordenador incorpora durante o seu dia de trabalho. Ele realiza tarefas dentro do escopo que estão estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo descritas no Manual de Gestão Escolar (2008), no entanto, ele se percebe mais envolvido com uma gestão administrativa do que pedagógica. Dentro da pesquisa, observam-se os resultados a favor desta última observação, pois o grupo de PCs participantes desta pesquisa utilizaram 63,87% do tempo executando tarefas de cunho

administrativo. É observável, ainda, o desvio literal de atribuições relatadas no Diário de Atividades quando alguns informantes declaram que “verificam o ponto de professores”, “validam atestados de licença médica”, “olham alunos na saída”, entre outras pequenas atividades que são de obrigações da secretaria ou do inspetor de alunos.

O quinto objetivo específico, “Analisar quais as funções e atribuições que o Professor Coordenador entende sendo devidas ao seu desempenho efetivo na escola”, demonstra que todas as atribuições com cerne pedagógico são entendidas como sendo dele. Na análise das respostas das entrevistas, os PCs enfatizam a importância do momento da ATPC para a execução de seu papel de formador de professores e dos alunos, e por isso, solicitam ter mais tempo para esta atribuição. No entanto, no dia a dia da escola, o PC incorpora outros papéis devido a fatores internos e externos, emergenciais ou de rotina, dos quais ele não contesta – simplesmente os absorve.

Finalizando o trabalho, é possível entender que as questões levantadas no trabalho foram respondidas devido à escolha correta do método qualitativo apoiado às ferramentas de coletas de dados, bem como a sua análise fundamentada nos teóricos específicos para cada problemática observada.

O objetivo geral teve sua questão respondida ao demonstrar que os Professores Coordenadores sabem quais são suas funções dentro da escola e entendem que devem se dedicar ao desenvolvimento de professores porque são responsáveis pela sua formação continuada, no entanto, não relacionam as suas atribuições diretamente às Resoluções, uma vez que quase 50% deles não estão familiarizados com o conteúdo delas. Eles se veem engessados seguindo um roteiro já programado pelos órgãos que os gerencia, declaração esta que se comprova ao observar os registros quase idênticos das atividades diárias dos PCs. Fica declarado que o tempo que eles utilizam para o desenvolvimento de professores é escasso, ou na maioria dos casos, mal utilizado – assim como se comprova na distribuição de tarefas desta pesquisa.

Os objetivos específicos foram respondidos por que demonstram a dificuldade de distribuição de tarefas e cumprimento das atribuições, e por isso, contrapõem-se à proposta redigida nas legislações que apoiam o Professor Coordenador. Muitos dos PCs realizam as tarefas solicitadas, porém não conseguem medir resultados. Há sempre nos discursos dos entrevistados a sensação de falta de tempo para realizar suas atribuições que consideram importantes.

Concluindo esta pesquisa, ciente das limitações dos estudos acadêmicos e científicos, pode-se afirmar que o trabalho não se esgota em si mesmo, ou nos resultados das análises aqui encontradas. Espera-se com isso ter colaborado com a ampliação deste tema e campo de estudo. O tema é, de fato, importante, e deve ser continuado adotando métodos de fundamentação quantitativa, ampliando assim os números de respondentes, em outros municípios e, conseqüentemente, expandindo os resultados para a suas próximas validações.

7.1 PROPOSIÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Em uma rápida observação do cenário de trabalho do PC compreende-se que, durante o desenvolvimento deste estudo, ficou declarado que reformas políticas educacionais e alterações de legislações modificaram o papel do Professor Coordenador no ambiente escolar. Como reflexo disso, este profissional teve sua força de “autoridade” enfraquecida e, por outro escopo, a sua formação não é tão privilegiada nos cursos superiores de licenciatura ou de pedagogia.

A Secretaria de Educação Estadual, preocupados com a instrumentalização do Professor Coordenador criou o Caderno de Gestão Escolar que descreve passo a passo as ações que ele deverá executar durante o seu ofício. Ele é encarregado em anunciar, monitorar e implementar a Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por isso, ele tem que desenvolver, além de técnicas de comunicação, ter uma postura política e pedagógica, aberta ao diálogo, colaboradora e transparente.

O último objetivo específico apresentado no trabalho, “Propor diretrizes para as funções e atribuições do Professor Coordenador, levando em consideração as legislações atuais, a práxis escolar e o entendimento sobre o devido desempenho no ato da ação, buscando tornar legítimo o papel do PC, como gestor junto aos professores na escola”, está vinculado à problemática que o trabalho do Professor Coordenador é um saber-fazer multideterminado.

Este profissional acaba desenvolvendo habilidades outras, geralmente em grande aporte administrativo, que acabam sendo aprimoradas e ajustadas ao ambiente escolar de forma induzida, e sem um aprendizado formal.

A proposta deste trabalho é pensar em paramentar o Professor Coordenador com uma formação acadêmica focada nas atribuições e perfil desejado pelo profissional que ocupará a função de PC, baseado nas Resoluções SE nº 88/2007 e SE nº 3/2013.

Dentre elas, destacam-se as competências para:

- planejar;
- acompanhar, e;
- avaliar.

Perseguindo os atributos de:

- dinamismo;
- liderança;
- relacionamento interpessoal;
- trabalho em equipe;
- noções de gestão democrática e participativa, e;
- atitudes proativas com atuação colaborativa.

Por isso, como complementação do trabalho em andamento de educação continuada focada em gestão pedagógica para este profissional, vê-se a importância repensar a formação em nível superior, sugerindo um currículo acadêmico onde todas as licenciaturas tenham disciplinas específicas de formação em gestão administrativa para Professores Coordenadores. Esta ação poderá paramentar o futuro Professor Coordenador e adequá-lo às novas exigências das instituições de ensino do estado de São Paulo, que por meio da evolução de suas Resoluções, almeja contratar um profissional pedagogo com um perfil fortemente estruturado e qualificado como gestor educacional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. rev. e actualiz. Coimbra: Ed. Almedina, 2010.
- ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.) **O coordenador pedagógico e as questões de contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2011.
- ALVAREZ, Maria Esmeralda Ballester. **Organização, sistemas e métodos**. São Paulo: McGraw Hill, 1990. v. 2.
- ANDREUCCI, S. B. **O coordenador pedagógico na rede oficial de ensino em São Paulo: relato de uma experiência em alfabetização**. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.
- ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**, 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João et al. A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, João (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 163-190.
- BALLESTERO ALVAREZ, Maria Esmeralda. **Organização, sistemas e métodos**. São Paulo: Ed. Macgraw Hill, 1991. v.2.
- BRASIL, LEI nº 9.394 DIRETRIZES E BASES DA EDUCACÃO NACIONAL. Promulgada em 20/12/1996. Abrelivros Associação Brasileira dos Editores de Livros, 1996.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.
- CELESTINO, Marcos Roberto. **Coordenação Pedagógica e o corpo docente: a importância da formação continuada**. *Revista Acadêmica*, n.9, p. 31-44, jan./jun. 2012.
- CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

CLEMENTI, N. A Voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66.

COSTA, Maria Emília (coord.). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CUNHA, Renata C. O. Barirchelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos**, 2006. **Gest. Ação**, Salvador, v.9, n.3, p. 381-392, set./dez. 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI, G. C. A Voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse? In: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 21-43.

DOMINGUES, Isaneida. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009, 235p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ELIAS, M. del C. **A questão da autoridade no desempenho da função da coordenação pedagógica**. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1983.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistanas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

_____. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulista: resoluções recentes e atualização cotidiana na gestão da organização escolar. **RBP AE**, v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

_____. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 411- 424, set/dez. 2009.

_____. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. Disponível

em: www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?did=3415. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função?** Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/302.pdf. Acesso em: 14 ago. 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador pedagógico: identidade em questão**, 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Juiz de Fora, 2006. 190 p.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: EGA, 1996.

_____. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. 2011. Disponível em: www.fvc.org.br/.../Relatório%20Final%20Coordenadores%20Pedagogic... Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. **Formação continuada de professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas**, encomendado pela Fundação Victor Civita. 2011. Disponível em: www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf Acesso em: 23 dez. 2013.

GARCIA, M. **Coordenação pedagógica: ação, interação, trans-formação**. São Paulo. 1995. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

GATTI, B. A.; BERNARDES, N. M. G.; MELLO, G. N. de. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 9, p. 4-40. Mar. 1974.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.

JUSBRASIL. <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/3762179/art-2-do-decreto-5586-75-sao-paulo>. Acesso: 26/01/13.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

LIMA, Licínio Lima. **A escola como uma organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOMONICO, Circe Ferreira. **Atribuições do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo. Edicon, 2005.

_____. **Coordenador Pedagógico: o técnico e psicopedagogo institucional**. 3. ed. São Paulo. Edicon, 2005.

_____. **Avaliação do desempenho da atualização do Coordenador Pedagógico junto às escolas carentes da região metropolitana de São Paulo**, 1980. Dissertação (Mestrado) – Programa de Psicologia da Educação – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 1980.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes de. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p.77-90.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão, in. RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2008, p. 69-80.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGALHÃES, Poliana Marina Mascarenhas de Santana. **A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social**. In:

COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 5, 2011. **Anais...**São Cristovão-SE, 2011. Disponível em: www.educonufs.com.br/vcoloquiointernacional. Acesso em: 07 março 2013.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 19-23.

MINTZBERG, Henry. **The manager’s Job: Folklore and Fact**. New Jersey: Prentice-Hall 1978.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MURRIE, Zuleika de Felice. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: SEE, 2008. v. 1.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2. sem./1996.

NOVA ESCOLA: GESTÃO ESCOLAR. Os caminhos da coordenação pedagógica e a formação de professores. Ed. Especial. N. 6, junho 2011. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=Gisela+Wajskop+...> Acesso em: 10 out. 2012.

NOVAES, Elaine Zipoli Martinez. **O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa do Ensino Fundamental.** 2008, 198p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **As relações de poder entre o coordenador pedagógico, professores e diretor da escola: algumas considerações.** 2009. Disponível em: www.anpae.org.br/.../Trabalhos/JaneCordeiroOliveira_res_int_GT8.pdf Acesso em: 23 dez. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2010. p. 44-60.

_____. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** São Paulo: Loyola, 2010. 128 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Caderno de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

ROMAN, Marcelo Domingues. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo etnográfico.** São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE,** São Paulo, v. 6, n. 1, p.25-42. 2004.

_____. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica, 2011. **RBPAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.**

_____. **Contribuições da Teoria Geral da Administração para a compreensão da organização e gestão da escola.** 2012. Versão 4. do próprio autor de fev. 2012.

RUSSO, Miguel Henrique; CARVALHO, Celso. **Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011).** Disponível em: www.anpae.org.br/iberoamericano2012/.../MiguelRusso_res_int_GT7.pdf. Acesso em: 15 dez. 2013.

SALVADOR, Cristina Maria. **Coordenação pedagógica: uma releitura a partir de Paulo Freire.** Disponível em: www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa02-b.pdf. Acesso em: 10 fev. 2013.

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Legislação para o professor coordenador. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=145>. Acesso em: 08 jun. 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Adalberto. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.** 2012, 127p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista do Estado de São Paulo – UMESP. São Paulo, 2012.

SILVEIRA, Amélia. et al. **Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias.** 3. ed. Blumenau: Edifurb, 2009.

SIMCSIK, Tímbor. **Organização, sistemas e métodos.** São Paulo: Futura, 2001.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology.** London, Methuen, 1970.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 83-92

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** 2008, 178p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WALDMANN Ivanete Menegon; SCHNELTZLER, Roseli P. **Professor coordenador pedagógico e formação docente continuada.** Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-graduação em Educação – Profissão docente e formação de educadores – Comunicação, SP (s.d.)

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O PROFESSOR COORDENADOR EM AÇÃO

São Paulo, 25 de abril de 2013.

Este instrumento de coleta de dados faz parte integrante da pesquisa de campo para a dissertação de mestrado intitulada O PROFESSOR COORDENADOR: DA LEGISLAÇÃO À AÇÃO, desenvolvida por Ronaldo Lasakowsitsck, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, curso de Mestrado em Gestão e Prática Educacional (PROGEPE) sob a orientação da Profa. Dra. Amélia Silveira.

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR []

Escolaridade:

Licenciado em:

Graduado em:

Pós-graduado em:

Atenção: Se for o caso, registre todos os cursos realizados.

Tempo de Serviço:

Como Professor:

_____ anos _____ meses

Como Professor Coordenador:

_____ anos _____ meses

Como Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica:

_____ anos _____ meses

Categoria Profissional: _____

Segmento de Atuação Profissional:

() Ensino Fundamental II () Ensino Médio

Gênero:

() Masculino () Feminino

Idade:

() 22 a 27 anos () 34 a 37 anos () 44 a 49 anos
 () 28 a 33 anos () 38 a 43 anos () 50 a 55 anos () Acima de 55 anos

CONHECIMENTO SOBRE LEGISLAÇÃO E ATRIBUIÇÕES

1. Você tem conhecimento sobre a Resolução SE 88/2007? () SIM () NÃO

Se marcou SIM, por favor, escreva brevemente quais partes desta Resolução você conhece.

2. Você tem conhecimento sobre a Resolução SE 3/2013? () SIM () NÃO

Se marcou SIM, por favor, escreva brevemente quais partes desta Resolução você conhece.

3. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o **tempo disponível** para atendimento de dúvidas pedagógicas de seus professores?

() SUFICIENTE. () INSUFICIENTE. Por favor, justifique seu entendimento, esclarecendo seu posicionamento, brevemente.

4. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o **tempo disponível** para treinamentos didáticos e pedagógicos de seus professores?

() SUFICIENTE. () INSUFICIENTE. Por favor, justifique seu entendimento, esclarecendo seu posicionamento, brevemente.

5. Em sua atividade como Professor Coordenador, como você avalia o **tempo disponível** para resolver questões administrativas?

() SUFICIENTE. () INSUFICIENTE. Por favor, justifique seu entendimento, esclarecendo seu posicionamento, brevemente.

6. Considerando a atividade de Professor Coordenador, quais as sugestões para melhoria do desempenho de suas atividades quanto ao tempo para esclarecer as dúvidas pedagógicas de seus professores, realizar treinamentos didáticos e pedagógicos de seus professores, e resolver questões administrativas? Por favor, descreva, sucintamente.

Agradecemos sua participação.

Ronaldo Lasakowitsck

Profa. Dra. Amélia Silveira

Pesquisadores e Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional Contemporânea (GRUGEC)

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O PROFESSOR COORDENADOR EM AÇÃO

São Paulo, 25 de abril de 2013.

Este instrumento de coleta de dados faz parte integrante da pesquisa de campo para a dissertação de mestrado intitulada O PROFESSOR COORDENADOR: DA LEGISLAÇÃO À AÇÃO, desenvolvida por Ronaldo Lasakowsitsck, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, curso de Mestrado em Gestão e Prática Educacional (PROGEPE) sob a orientação da Profa. Dra. Amélia Silveira.

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR []

DIÁRIO DE ATIVIDADES

Orientações gerais para preenchimento do documento de pesquisa abaixo:

- Durante cinco dias, de segunda a sexta-feira, em uma mesma semana, descreva de forma sucinta as tarefas mais importantes que você realiza como professor coordenador em seu dia de trabalho. Para o correto preenchimento, considere os seguintes exemplos: “Reunião na DE”, “Atendimento aos pais”, “Preparação de reunião”, “Planejamento de eventos” etc.
- Sendo possível haver mais de uma tarefa importante ocorrendo na mesma hora de trabalho, por favor, relacione todas, em ordem de importância, para você. Por exemplo: “1ª Atendimento aos pais” e “2ª Atendimento à secretaria”
- Sendo possível ainda que estas tarefas levem mais tempo do que uma hora para serem realizadas, ou seja, demore mais que uma hora para sua realização. Por favor, neste caso, coloque somente “XXX” nas linhas que sucedem ao mesmo evento, nas próximas horas.
- Se houver o encerramento das atividades naquele dia, por qualquer razão, antes de completar todas as horas do dia de trabalho, isto é, a 8ª hora, ou mesma as anteriores, coloque apenas “000” nas linhas que se sucedem.

Agradecemos sua participação.

Ronaldo Lasakowsitsck

Profa. Dra. Amélia Silveira

Pesquisadores e Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional Contemporânea (GRUGEC)

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

SEGUNDA-FEIRA	
HORA	DIÁRIO DE ATIVIDADES
1ª hora	
2ª hora	
3ª hora	
4ª hora	
5ª hora	
6ª hora	
7ª hora	
8ª hora	

TERÇA-FEIRA	
HORA	DIÁRIO DE ATIVIDADES
1ª hora	
2ª hora	
3ª hora	
4ª hora	
5ª hora	
6ª hora	
7ª hora	
8ª hora	

QUARTA-FEIRA	
HORA	DIÁRIO DE ATIVIDADES
1ª hora	
2ª hora	
3ª hora	
4ª hora	
5ª hora	
6ª hora	
7ª hora	
8ª hora	

QUINTA-FEIRA	
HORA	DIÁRIO DE ATIVIDADES
1ª hora	
2ª hora	
3ª hora	
4ª hora	
5ª hora	
6ª hora	
7ª hora	
8ª hora	

SEXTA-FEIRA	
HORA	DIÁRIO DE ATIVIDADES
1ª hora	
2ª hora	
3ª hora	
4ª hora	
5ª hora	
6ª hora	
7ª hora	
8ª hora	

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, RONALDO LASAKOSWITSCK, responsável pela pesquisa O PROFESSOR COORDENADOR: DA LEGISLAÇÃO À AÇÃO estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende levantar o entendimento dos coordenadores pedagógicos, que trabalham nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio do município de Mauá, SP, sobre as Resoluções que normatizam suas atribuições bem como obter a prática destas atribuições no dia a dia escolar. Acreditamos que ela seja importante porque se inquire quais são os conhecimentos de teoria e prática desses coordenadores pedagógicos.

Para sua realização será feito o seguinte: uma entrevista enviada por meio eletrônico (e-mail) com perguntas que deverão ser respondidas no próprio formulário enviado, e, em seguida, devolvido para o e-mail do pesquisador.

Sua participação terá como identificação um número para efeito de tabulação da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados dos pesquisadores

Aluno: Ronaldo Lasakowsitsck
Rua Plutarco, 30, apto. 72 – bl. 02, Santo André, SP. CEP: 09185-710
E-mail: rolasza@gmail.com
Telefone: [11] 4423-3038 e [11] 99844-4464

Profa. Dra. Amélia Silveira – Lider de Pesquisa UNINOVE/PROGEPE /LIPIGES
E-mail: ameliasilveira@gmail.com
Telefones: [11] 3665-9315 e [11] 98444-2404

APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

São Paulo, 21 de março de 2013.

Exma. Sra.
Profª. Liliana Urbano
Dirigente Regional
Diretoria de Ensino Regional de Mauá, SP.
Rua Alvares Machado, 194 – Vila Bocaina – CEP 09310-020 - Mauá
<http://demaua.edunet.sp.gov.br>

Prezada Dirigente,

Apresentamos, por meio deste, o aluno Ronaldo Lasakowsitck, regularmente matriculado no Mestrado de Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), que vem desenvolvendo estudos na Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES), no Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional Contemporânea (GRUGEC), sobre *Avaliação da Função e das Atribuições inerentes ao Cargo de Coordenador Pedagógico no Ensino Estadual em Mauá, SP.*

Ressaltamos que, para a continuidade dos estudos e da pesquisa de campo, será necessária a coleta de dados, por meio da adoção de método qualitativo, junto aos Professores Coordenadores que estão nesta área de atuação.

O trabalho a ser realizado está previsto para se desenvolver em dois momentos, com início previsto para abril de 2013, e seu término em cerca de quinze dias.

Desta forma solicitamos, formalmente, a autorização para a realização desta pesquisa científica, do aluno Ronaldo Lasakowsitck.

Desde já agradecemos todo e qualquer apoio em poder contar com sua cooperação no sentido de autorizar o referido estudo.

Colocamo-nos ao dispor para esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

Atenciosamente,
Profª. Dra. Amélia Silveira – Líder de Pesquisa UNINOVE/PROGEPE /LIPIGES
e.mail: ameliasilveira@gmail.com
Telefones: 11- 3665-9315 e 11- 98444-2404

Aluno: Ronaldo Lasakowsitck
e.mail: rolasza@gmail.com
Telefones: 11- 4423-3038 e 11- 99844-4464

APÊNDICE F – SÍNTESE DAS LEGISLAÇÕES REVISADAS

Resumo das Legislações com foco na formação acadêmica e atribuições do Coordenador Pedagógico

LEGISLAÇÃO	FOCO – FORMAÇÃO
Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.	Regulamentação do Curso de Pedagogia.
Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61).	Currículo mínimo para formação de cursos, incluindo Pedagogia.
Pareceres: nº 251/62 e 292/62.	Regulamentação do curso de Pedagogia.
Reforma Universitária (Lei 5.540/68), Parecer CEF nº 252/69.	Reforma para formação de especialistas nas seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.
LDB (Lei nº 9394/96) art. 61 e 67.	Prevê também a possibilidade de formação pedagógica para os portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar ao magistério na educação básica (art. 63, inciso II).

LEGISLAÇÃO	FOCO - ATRIBUIÇÕES
Lei 5.692/71.	Reforma do ensino 1º e 2º graus. Introdução do <u>cargo</u> ⁴ Coordenador Pedagógico no Estado de São Paulo.
Decretos nº 5.586/75 e nº 7.709/76.	Atribuições básicas do Coordenador Pedagógico e do Professor Coordenador

⁴ Grifo meu.

Decreto 7709/76, Capítulo II, seção III.	As disposições para as atribuições, funções e atuação do Coordenador Pedagógico das escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.
Art. 3 do Decreto 5586/75, São Paulo.	Atribuições do Coordenador Pedagógico.
Art. 3, inc. I do Decreto 5586/75, São Paulo.	Atribuições do Coordenador Pedagógico.
Art. 2 do Decreto 5586/75, São Paulo.	Atribuições do Professor Coordenador.
Art. 2, inc. II do Decreto 5586/75, São Paulo.	Atribuições do Professor Coordenador.
Art. 2, inc. III do Decreto 5586/75, São Paulo.	Atribuições do Professor Coordenador.
SE nº 28 de 4 de abril de 1996	Processo de designação de professor para exercer a <u>função</u>⁵ de coordenador pedagógico.
Resolução SE nº 88 de 19/12/2007	Dispõe sobre a função gratificada do Professor Coordenador.
Resolução SE nº 10/2008	Alteração da redação do Artigo 4º
Resolução SE nº 53/2010	Altera dispositivos da Resolução SE Nº 88/2007, e da Resolução SE Nº 21/2010. (adequando preenchimento do posto de trabalho de Professor Coordenador, respeitando a regionalidade).
Resolução SE nº 08/2011	Altera dispositivos da Resolução SE Nº 88/2007, e da Resolução SE Nº 77/2010.
Resolução SE nº 22/2012	Professor Coordenador em Ensino Médio e Integral
Resolução SE nº 3 18/01/2013	Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica.
Resolução SE nº 35 03/06/2013	Altera a redação do Artigo 7º

⁵ Grifo meu.

ANEXO A – ESQUEMAS OPERACIONAIS DO COORDENADOR

PLANEJAMENTO

- Colaboração no diagnóstico da realidade da escola, no início do ano letivo, fornecendo dados relativos ao rendimento escolar e avaliando os dados gerais, sob o ponto de vista técnico e psicopedagógico.
- Assessoramento ao conselho de escola no levantamento de prioridades da escola, mediante definição de critérios propostos pela direção no início do ano letivo, sugerindo prioridades pedagógicas, psicopedagógicas e opinando sobre outros programas.
- Participação na análise e escolha de alternativas e soluções aos problemas da escola detectados no início do ano letivo, sugerindo e explicando as melhores alternativas, sob o ponto de vista pedagógico e psicopedagógico.
- Participação no estabelecimento dos objetivos e metas da escola, no início do ano letivo, sugerindo-as e redigindo-as.
- Colaboração na organização geral da escola quanto à matrícula, transferência e agrupamentos de alunos, no início do ano letivo, sugerindo as formas psicopedagogicamente recomendáveis.
- Colaboração na organização geral da escola, oferecendo subsídio para o horário de aulas, no início do ano letivo.
- Colaboração na organização geral da escola, auxiliando na elaboração do calendário escolar através da programação de eventos pedagógicos e psicopedagógicos.
- Colaboração na organização geral da escola, relacionando e indicando recursos didáticos da escola, durante o ano letivo.
- Elaboração de um fichário do corpo docente no qual constem dados pessoais, experiência no magistério, cursos, habilitações, etc., durante o ano letivo.
- Elaboração do programa de coordenação pedagógica e psicopedagógica, considerando as metas e os objetivos da escola propostos.
- Elaboração do planejamento, execução e avaliação de reunião dos professores, no início do ano letivo para fim de planejamento por série, por área e por curso, visando a integração horizontal.
- Elaboração do planejamento, execução e avaliação de reuniões dos professores, no início do ano letivo para fim de planejamento por série, por área e por curso, visando a integração vertical.
- Elaboração de instrumentos para registrar o acompanhamento curricular, durante o ano letivo.
- Retroinformações aos professores quanto à análise dos planejamentos dos docentes através de reuniões e contatos individuais, durante o ano letivo.
- Uso de instrumentos que avaliam a racionalidade dos planos docentes, isto é, clareza dos objetivos, adequação das técnicas e procedimentos empregados, adequação do material didático, coerência entre objetivos e avaliação.
- Observação sistemática em sala de aula, durante todo o ano letivo.
- Comparação bimestral entre o "efetivo" e o "planejamento", da programação curricular.
- Proposição de medidas relativas aos desvios detectados referentes à programação curricular, após as avaliações bimestrais.

ASSISTÊNCIA E TREINAMENTO

- Proposição de melhores técnicas e procedimentos, por meio de indicação bibliográfica, durante o ano letivo.
- Reunião para experienciar comportamentos e atitudes de um psicopedagogo.
- Palestras feitas por especialistas convidados, sobre assuntos de interesse da escola, durante o ano letivo.
- Promoção de aulas de demonstração, durante o ano letivo.
- Realização de pesquisa durante o ano letivo.
- Reunião com professores visando o aperfeiçoamento pessoal, o comprometimento com um Projeto de Educação Emocional.
- Treinamento dos professores em dinâmica de grupo, durante o ano letivo.
- Treinamento dos professores na elaboração de questões objetivas e dissertativas, durante o ano letivo.
- Treinamento dos professores em técnica de observação, durante o ano letivo.
- Reuniões psicopedagógicas visando o experienciar técnicas de melhor relacionamento humano com colegas, funcionários, alunos e pais.
- Delimitação clara dos objetivos das reuniões realizadas durante o ano letivo.
- Seleção e preparação de documentos relacionados aos objetivos propostos para as reuniões, realizadas durante o ano letivo.
- Avaliação das reuniões quanto aos objetivos propostos, junto aos professores.
- Reunião com professores para leitura e reflexão sobre os objetivos da educação propostos nos documentos legais.
- Reunião com o corpo docente para leitura e discussão do regimento comum da escola, em relação aos aspectos pedagógicos.
- Reunião para estudo e discussão dos dispositivos legais referentes à iniciação e sondagem de aptidão no ensino fundamental e médio.
- Assistência aos professores na elaboração dos planos de recuperação, propondo atividades diversas, durante os bimestres e no final do ano letivo.
- Acompanhamento e avaliação do processo de recuperação dos alunos, registrando os pontos positivos e negativos observados bimestralmente, e coordenar o reforço psicopedagógico.
- Reuniões com os professores e entrevistas para discutir os registros feitos após o processo de recuperação.
- Orientação aos professores quanto aos regulamentos da hora-atividade, no início do ano letivo.
- Orientação aos professores na organização e distribuição das atividades pelo horário disponível, de cada mês.
- Acompanhamento, avaliação e controle das atividades desenvolvidas pelos professores, mediante instrumentos.
- Elaboração, junto ao corpo docente, de projetos de experiências inovadoras para uma determinada matéria.
- Elaboração, junto ao corpo docente, de projetos de pesquisas sobre a evasão escolar.
- Informação aos professores quanto ao regulamento dos conselhos de séries ou de classes no primeiro bimestre.
- Elaboração e utilização de documentos que contenham o registro e a sistematização dos dados referentes ao rendimento escolar dos alunos, da classe, da série e da matéria para ajudar as decisões nos conselhos de classe ou de séries.
- Elaboração de atas das reuniões de conselho de classe e/ou de séries, bimestralmente, e no final do ano letivo.

AVALIAÇÃO

- Elaboração de instrumentos de avaliação do desempenho dos professores, durante o ano letivo.
- Registro das avaliações das condições materiais e humanas da escola que interferem no processo ensino-aprendizagem, propondo medidas para sanar deficiências, bimestralmente.
- Levantamento bimestral, com os professores, dos possíveis fatores que interferiram negativamente ou positivamente, no rendimento escolar, estudando medidas de correção aos desvios de caráter psicopedagógico.
- Análise dos instrumentos de avaliação elaborados pelos professores, bimestralmente.
- Estudo com a equipe docente dos problemas relativos à frequência, com a imposição de medidas, bimestralmente.
- Registros e gráficos estatísticos bimestrais do rendimento escolar de cada classe e série, com a leitura qualitativa.
- Registros e gráficos bimestrais do rendimento escolar de cada série, por matéria do currículo, com a leitura qualitativa.
- Registros e gráficos estatísticos da promoção geral da escola, por série, área ou disciplina, acompanhados de leitura qualitativa.
- Relatórios de avaliação quantitativa e qualitativa das metas propostas no programa curricular, no final do ano.