

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Erica Loureiro Garrido

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE AS PRÁTICAS
COTIDIANAS E AS REGULAMENTAÇÕES ESTABELECIDAS NO
REGIMENTO ESCOLAR**

**São Caetano do Sul
2018**

ERICA LOUREIRO GARRIDO

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE AS PRÁTICAS
COTIDIANAS E AS REGULAMENTAÇÕES ESTABELECIDAS NO
REGIMENTO ESCOLAR**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito para a obtenção do título de Mestre
em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

G225c

Garrido, Erica Loureiro

Coordenador pedagógico: entre as práticas cotidianas e as regulamentações estabelecidas no Regimento Escolar / Erica Loureiro Garrido. – São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, 2018.

174f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS, São Caetano do Sul, 2018.

1. Coordenador Pedagógico. 2. Ensino Fundamental. 3. Políticas Públicas Educacionais. 4. Práticas. I. Garcia, Paulo Sérgio. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 23/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (orientador)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Dedico este trabalho a meus familiares, que com muita paciência estiveram ao meu lado nestes últimos dois anos, e a meus companheiros de estudos, nos quais pude buscar força e apoio em todos os momentos de dificuldades.

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho não teria sido possível sem o auxílio de familiares e amigos que, em todos os momentos, estiveram comigo, “socorrendo-me” com as diversas tarefas de uma mulher-mãe-profissional-dona-de-casa-mestranda, sempre correndo e “à beira de um ataque de nervos”.

Agradeço, primeiramente, a meu companheiro, Ronaldo Rodrigues, que não apenas compreendeu a importância deste Mestrado para meu crescimento profissional, mas também, como jornalista e bom escritor, leu e opinou sobre a redação de várias partes desta dissertação.

Meus agradecimentos, também, a meus filhos, Eduardo e Amanda, que ora curtiram ver a mãe estudando, ora sentiram orgulho, ora sentiram falta da mãe mais presente, mas que, todo o tempo, tiveram paciência e souberam esperar – mesmo que com tristeza! Vocês são minha maior riqueza!

Agradeço a meus pais, Elizabeth e Edison, meus grandes “socorristas”, que nestes dois anos me ajudaram muito com as crianças e as tarefas de casa, os almoços, os “leva-e-traz” da escola, as compras, minhas choradeiras de estresse e cansaço, e a meu irmão Edgar, que sempre me acode quando me atrapalho com as tecnologias.

Sou grata, também, a meus tios, Ana Maria e José Valdir, e a meu primo e compadre, Daniel, que acolheram e entretiveram meus filhos em muitos fins de semana dedicados à pesquisa, assim como às primas Ivonete e Ariete, que me deram forças para que, nas férias, mesmo com o cansaço e os problemas pessoais batendo à porta, eu tivesse coragem para continuar.

À minha tutora e amiga Claudia Tondato, que além de me orientar em minha trajetória como Coordenadora Pedagógica, compartilhou comigo ideias no desenvolvimento deste trabalho, sempre me incentivando.

Agradeço, ainda, às equipes gestoras das escolas Leandro Klein e Rosalvito Cobra, com as quais trabalhei enquanto realizava este trabalho; a todos os professores e professoras que acompanharam de perto esta minha trajetória, sempre me encorajaram a continuar firme, e, principalmente, a todos os Coordenadores Pedagógicos, os quais dedicaram um tempo para me receber, a fim de responder esta pesquisa.

Meus profundos agradecimentos a meu professor-orientador, Paulo Sérgio

Garcia, com quem muito aprendi nestes dois anos de estudos, e a meus colegas de turma, especialmente, Juliana Marconi, Marcos Vinicius Zanutto e Valdirene Costa Rodrigues, colegas de trabalhos, artigos e seminários, que se tornaram grandes amigos.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, que me cedeu a Bolsa de Estudos para a realização deste Mestrado, e à Secretaria de Educação, a qual autorizou e incentivou minha pesquisa.

Por fim, agradeço à vida, que nos faz assumir desafios, chorar, sorrir, e ter a oportunidade de aprender cada vez mais, nesta grande escola da qual, um dia, só levaremos o amor, a amizade e a sabedoria.

***“Não é a vontade de vencer que importa – todo mundo tem isso.
O que importa é a vontade de se preparar para vencer. ”***

Paul “Bear” Bryant
Jogador e treinador de futebol americano universitário

RESUMO

Este estudo identificou e analisou as relações entre as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) do Ensino Fundamental I,¹ da rede de educação de São Caetano do Sul, descritas no Regimento Escolar do Município, e as ações efetivamente exercidas por estes na rotina de seu trabalho na escola. Com tal objetivo, realizou-se uma revisão da literatura especializada sobre o tema, traçou-se o perfil do CP, e investigou-se o Regimento Escolar, relacionando-o com as ações diárias do CP. Para a realização desta pesquisa, optou-se pela metodologia mista, envolvendo a abordagem quantitativa, na primeira fase, e qualitativa na segunda (entrevistas). Os resultados indicaram que os CPs possuíam um perfil próprio de uma demanda específica, mas que se apresenta de modo muito similar àquele do cenário nacional, isto é, um profissional com formação em pedagogia, pouca experiência e muitas atividades desempenhadas no cotidiano escolar. Esses profissionais realizavam várias atividades cotidianamente que não estão presentes no Regimento Escolar. Algumas práticas (assistir aulas dos professores, oferecer devolutivas, orientar pedagogicamente o aluno, formação continuada do CP, entre outras) constam somente de maneira genérica no Regimento Escolar, mas poderiam ser incluídas, de forma mais específica, e induzir, mais sistematicamente, esses profissionais a realizá-las. Outras ações efetuadas (associadas à rotina dos alunos, à falta do professor e à organização de materiais e eventos) não deveriam estar no rol de atividades, pois desfocam o trabalho e subtraem o tempo para aquilo que é essencial: a formação de professores. Os dados deste estudo oferecem possibilidades para o planejamento de políticas educacionais, combinadas com a formação inicial e continuada dos Coordenadores Pedagógicos, e para a uma revisão das atribuições destes no Regimento Escolar do Município. Tratam-se, de fato, de indicações relevantes para as autoridades políticas e educacionais desta cidade, pois podem auxiliar na melhoria da escola, em geral, e da formação do coordenador, em particular.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Ensino Fundamental. Políticas Públicas Educacionais. Práticas.

¹ O termo Ensino Fundamental I será usado neste estudo para se referir aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Este é o termo utilizado na rede de ensino estudada nesta pesquisa.

ABSTRACT

This study identified and analyzed the relationships between the assignments of the Pedagogical Coordinators (PCs) of Elementary School I, of São Caetano do Sul's education network, described in the School Rules of the Municipality, and the actions effectively exercised by them in the routine of their work in the school. According to this objective, a review of the specialized literature on the subject was carried out, the profile of the PC was drawn, and the School Rules were investigated, relating it to the daily actions of the PC. In order to carry out this research, we opted for the mixed methodology, involving the quantitative approach, in the first phase, and qualitative in the second (interviews). The results indicated that the PCs had a particular profile of a specific demand, but it is very similar to that of the national scenario, this is, a professional with training in pedagogy, little experience and many activities accomplished in school everyday. These professionals performed several daily activities that are not present in the School Rules. Some practices (attending teachers' classes, offering devolutive to this watching, pedagogically orienting the student, continuing education of the PC, etc.) are only generally recorded in the School Rules, but could be included in a more specific way and induce, more systemically, these professionals to carry them out. Other actions (associated with the routine of the students, the lack of the teacher and the organization of materials and events) should not be in the list of activities, because they take the PCs' focus from work and subtract time for what is essential: the teachers' education. The data of this study offer possibilities for the planning of educational policies, combined with the initial and continued education of the Pedagogical Coordinators, and for a revision of the assignments of these in the Municipal School Rules. In fact, these are relevant indications to the city's political and educational authorities, since they can help improve the school in general and teacher education in particular.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Elementary School. Assignments. Practices.

Lista de Figuras

Figura 1	Complementariedade das abordagens.....	80
----------	--	----

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Qualidade na educação: gastos <i>versus</i> resultados.....	70
-----------	---	----

Lista de Quadros

Quadro 1	Composição do IDEB (2015) – SCS.....	71
Quadro 2	Composição das equipes gestoras.....	96
Quadro 3	Escala 41 do questionário aplicado aos CPs.....	106
Quadro 4	Escala 41 do questionário aplicado aos CPs, com frequência de respostas em porcentagem (%).....	111
Quadro 5	Cronograma do PAE.....	149

Lista de Tabelas

Tabela 1	Características demográficas das cidades.....	66
Tabela 2	Índice de Desenvolvimento Humano (2010).....	67
Tabela 3	Classes de consumo (2014).....	67
Tabela 4	Distribuição de renda (2014).....	68
Tabela 5	Anos de estudo e acesso à internet no Grande ABC (2014).....	69
Tabela 6	Índice de Desenvolvimento Humano – SCS (2010).....	70
Tabela 7	Série histórica das médias de proficiência – Prova Brasil/5º ano – IDEB (2015) – SCS.....	72
Tabela 8	Escala de aprendizado.....	72
Tabela 9	Série histórica – Proporção de alunos com aprendizado adequado no 5º ano – SCS.....	73
Tabela 10	Proporção de alunos com aprendizado adequado – Português – IDEB (2015).....	73
Tabela 11	Proporção de alunos com aprendizado adequado – Matemática – IDEB (2015).....	73
Tabela 12	Proporção de alunos com aprendizado adequado em Português por escola em SCS.....	74
Tabela 13	Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática por escola em SCS.....	74
Tabela 14	Ações desenvolvidas pelo CECAPE (2016).....	77
Tabela 15	Sexo dos coordenadores (2016).....	88
Tabela 16	Idades dos coordenadores (2016).....	88
Tabela 17	Estados civil dos coordenadores (2016).....	89
Tabela 18	Filhos dos coordenadores (2016).....	89
Tabela 19	Chefe de família – coordenadores (2016).....	90
Tabela 20	Local de residência dos coordenadores (2016).....	90
Tabela 21	Tempo de exercício profissional em Educação dos CPs (2016).	91
Tabela 22	Tempo de exercício como CP em SCS (2016).....	91
Tabela 23	Jornada de trabalho semanal dos CPs (2016).....	92
Tabela 24	Formação inicial dos coordenadores (2016).....	92
Tabela 25	Maneira como a formação inicial dos coordenadores foi realizada (2016).....	92

Tabela 26	Tipo de instituição em que os CPs realizaram a pedagogia (2016).....	93
Tabela 27	Pós-graduação cursada pelos coordenadores (2016).....	93
Tabela 28	Carga horária das formações mais relevantes realizadas pelos CPs (2016).....	94
Tabela 29	Uso dos conhecimentos adquiridos pelos CPs (2016).....	95
Tabela 30	Pagamento da formação continuada pelos CPs nos últimos 2 anos (2016).....	95
Tabela 31	Renda pessoal dos coordenadores (2016).....	96
Tabela 32	Capital cultural do CP.....	97
Tabela 33	Principais dificuldades para desenvolver a função de CP.....	98
Tabela 34	Principais prazeres na função de Coordenador Pedagógico.....	99
Tabela 35	Qualidades que um Coordenador Pedagógico deve ter	99
Tabela 36	Categoria 1 – Acompanhamento e orientação ao professor/Regimento Escolar.....	101/ 129
Tabela 37	Categoria 2 – Formação ao professor e HTPC/Regimento Escolar.....	102/ 132
Tabela 38	Categoria 3 – Atividades burocráticas/Regimento Escolar.....	102/ 133
Tabela 39	Categoria 4 – Documentos norteadores da prática de ensino/Regimento Escolar.....	103/ 135
Tabela 40	Categoria 5 – Auxílio à família e à comunidade escolar/Regimento Escolar.....	103/ 136
Tabela 41	Categoria 6 – Acompanhamento do rendimento escolar/Regimento Escolar.....	104/ 138
Tabela 42	Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 1) e à escala 41 do questionário dos CPs.....	130
Tabela 43	Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 2) e à escala 41 do questionário dos CPs.....	132
Tabela 44	Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 3) e à escala 41 do questionário dos CPs.....	134
Tabela 45	Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 4) e à escala 41 do questionário dos CPs.....	135

Tabela 46	Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 5) e à escala 41 do questionário dos CPs.....	137
Tabela 47	Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 6) e à escala 41 do questionário dos CPs.....	138
Tabela 48	Alunos.....	139
Tabela 49	Falta de professor.....	141
Tabela 50	Formação continuada do CP.....	141
Tabela 51	Organização de materiais e eventos.....	142

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECAPE – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CP/CPs – Coordenador Pedagógico/Coordenadores Pedagógicos
- GM – General Motors do Brasil
- HTPC – Horário de Trabalho Produtivo Coletivo
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano por Município
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCP – Professor Coordenador Pedagógico
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

MEMORIAL

Trabalhar na área de Educação nos tempos atuais é um ato de bravura. Acredito estarmos vivendo um período de transição, e, como em todos os tempos de mudanças, os valores se confundem, distorcem-se, nem sempre correspondendo às nossas expectativas. Neste campo, as inversões de valores – ou a falta deles – têm sido um problema constante e, muitas vezes, gritante, e o professor encontra-se na posição mais delicada deste processo.

A maior desvalorização docente senti quando nem era professora ainda, e aconteceu ali mesmo, dentro da escola, vinda dos próprios professores. Era 1991 e eu me preparava para escolher qual vestibular prestar. O conselho veio de mais de um docente, mas nunca vou me esquecer daquela professora de língua portuguesa e literatura, a qual me fez sentar ao lado dela após a aula, quando todos os outros alunos já haviam ido embora, para me dizer que era “um absurdo, a melhor aluna da classe, com tantas opções, tornar-se uma professora”. E foi com tantos incentivos à carreira do magistério que, em 1995, formei-me jornalista! Mas, naquela época, eu já lecionava...

Minha jornada começou aos 21 anos, como professora de inglês em uma escola de curso livre, o que se estendeu por pouco mais de dez anos em escolas e empresas. Aos 26 anos, cinco anos depois de formada, tive a primeira oportunidade de trabalhar como jornalista, justamente em duas vertentes que, até então, pouco me agradavam: jornalismo diário e político. Sem deixar a sala de aula, lá se foram dois anos como repórter e redatora no maior jornal da região do Grande ABC, e, ao final deles, a decisão: prestar vestibular para pedagogia.

Eliminei disciplinas que já haviam sido cumpridas na primeira graduação e, em três anos, recomeçava: tinha nas mãos um diploma, o ingresso por concurso recém-prestado na rede estadual de ensino de São Paulo e meu primeiro filho. Trabalhei cinco anos como professora de Ensino Fundamental I em escolas estaduais de Santo André, e, em 2010, passei no concurso público de São Caetano do Sul, cidade onde nasci e sempre vivi. Optei, então, por ficar somente com o segundo cargo, pois, além da questão do acúmulo, que não permitia que eu trabalhasse nos dois lugares por conta do horário, já tinha dois filhos: Eduardo, então com 4 anos, e Amanda, com 1 ano e meio.

Lecionei por dois anos e depois fui indicada à função de Coordenadora Pedagógica, na própria escola onde lecionava. Muitos foram os desafios: sair do grupo a fim de me tornar “chefe”, não ter tido uma formação inicial em gestão, principalmente em gestão de pessoas, atuar equivocadamente em áreas que não pertencem à Coordenação Pedagógica, funcionando, muitas vezes, como mera “apagadora” de incontáveis e intermináveis “incêndios”. Transformar-se numa CP levou algum tempo, exigiu observação, muita organização, orientação de meus superiores e muitas formações continuadas e em serviço.

A oportunidade do Mestrado e a opção por estudar o Coordenador Pedagógico alinharam a teoria à prática e vice-versa, e ampliaram o amadurecimento profissional, para que eu pudesse dar o próximo passo: assumir, em outubro de 2017, a direção da escola municipal, também em São Caetano do Sul, na qual era Coordenadora Pedagógica desde fevereiro do mesmo ano.

Assim, entre as habituais questões pedagógicas, com as quais já estava acostumada, e as novas e desafiadoras atribuições administrativas, alguns aspectos são certos: a formação inicial do estudante de pedagogia em gestão educacional precisa ser ampliada, os estudos acadêmicos na área precisam ser expandidos, e o magistério deve, sim, ser assumido pelos “melhores alunos da classe”. Com bravura, sempre, mas sem inversões tampouco desvalorizações.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	41
2 COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP): BREVE HISTÓRIA	47
2.1 O que revelam as pesquisas sobre o CP.....	53
2.2 O perfil nacional do CP	59
3 O CONTEXTO DE PESQUISA	64
3.1 A cidade de São Caetano do Sul.....	65
3.2 A educação em São Caetano do Sul.....	68
3.3 O Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns (CECAPE).....	75
4 METODOLOGIA	79
4.1 Fases do estudo.....	81
4.1.1 Primeira fase.....	81
4.1.2 Segunda e terceira fases.....	84
4.1.3 Segunda fase – Análise documental.....	84
4.1.4 Terceira fase – Entrevistas	86
5 RESULTADOS	88
5.1 O perfil dos CPs da rede de ensino de SCS.....	88
5.2 Análise das atribuições do Regimento Escolar dos CPs.....	100
5.3 Análise dos dados das atividades realizadas cotidianamente pelos CPs (escala 41)	105
5.4 Dados provenientes das entrevistas.....	114
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	125
6.1 Cruzamento de dados: a rotina do CP e suas atribuições no Regimento	128
6.2 Principais diferenças encontradas entre as atribuições do Regimento Escolar e as ações rotineiras dos CPs	139
6.3 Sintetizando os dados	143
7 PRODUTO	146
7.1 PAE – Etapa 1	146
7.2 PAE – Etapa 2	147
7.3 PAE – Etapa 3	147
7.4 PAE – Etapa 4	148
7.5 PAE – Etapa 5	148
7.6 Cronograma das etapas	148

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
APÊNDICE A – Modelo de questionário.....	156
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	166
ANEXO 1 – Regimento Escolar de São Caetano do Sul	169
ANEXO 2 – Termo de Consentimento	172

1 INTRODUÇÃO

São Caetano do Sul é um Município jovem. Com seus 140 anos – tendo sido emancipado há apenas 69 –, uma população de um pouco mais de 149.263 habitantes (CENSO, 2010) e uma área total de 15,331 km², o que resulta numa densidade demográfica de 9.736,03 hab./km². A cidade tem se destacado perante os outros 5.569 Municípios brasileiros.

Além de ser o 48º maior PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro, São Caetano é a cidade com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M) do Brasil, em 2000 e 2010 (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013), a segunda com o melhor IDH-M Educação, possuindo também altos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que justifica torná-la objeto de pesquisa neste estudo.

No contexto desta cidade, de elevados marcadores sociais e educacionais, o Coordenador Pedagógico foi o profissional da área de Educação selecionado para este estudo, devido às múltiplas dimensões de seu trabalho cotidiano, e por ser a figura central e “interligadora” na escola entre as necessidades de professores, diretores, dos alunos e suas aprendizagens, dos pais e órgãos superiores, entre outros. Trata-se de uma especialidade que exerce grande influência, embora indireta, no desempenho dos alunos.

Diante da importância do CP na escola surge, então, o problema desta pesquisa: em que medida estariam as ações diárias dos Coordenadores Pedagógicos alinhadas às atribuições previstas no Regimento Escolar? E se não, quais as distorções existentes entre as práticas e este documento? O que poderia ser feito para diminuir tal discrepância, de modo a promover melhores condições de trabalho ao CP, além de contribuir para o melhor funcionamento da unidade escolar, promovendo, entre outras coisas, a otimização do tempo e o aperfeiçoamento do desempenho do coordenador, do ponto de vista pedagógico?

Com essas questões para serem respondidas, este estudo, baseado em dados empíricos, revela no capítulo 2 uma revisão da literatura sobre o Coordenador Pedagógico, apresentando a mudança de denominações ocorridas desde o

surgimento desta figura no ambiente de ensino. Ao mesmo tempo, são mostrados alguns trabalhos mais recentes sobre o CP.

Este quesito das diversas denominações recebidas pelos Coordenadores Pedagógicos ao longo da história foi baseado, sobretudo no trabalho de Saviani (2007) e em algumas legislações (Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado, Lei Complementar nº 114; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1961 – nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 – nº 9.394, Resolução CNE 3/1997, etc.). A partir disso, foi possível constatar que ao longo da história o Coordenador Pedagógico já recebeu denominações como supervisor escolar, inspetor e professor-coordenador.

Neste mesmo capítulo, foi explorada a literatura especializada com análises sobre diversos estudos (ALONSO, 2007; PLACCO, 2003; 2012; CAMPOS; ARAGÃO, 2012; BENACHIO; MATE, 2012; BENACHIO; PLACCO, 2012; ORSOLON, 2012; TORRES, 2012; SOUZA, 2012; CHRISTOV, 2012; PLACCO; SOUZA, 2012; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012; GEGLIO, 2012; GUIMARÃES; VILLELA, 2012; LASAKOSWITSCK, 2014, entre outros) que trouxeram, entre outros aspectos, a questão do CP como sendo um profissional de grande importância pedagógica na escola. Isso porque ele é o responsável por estabelecer uma conexão entre várias demandas (da Secretaria de Educação, da escola, do diretor, etc.).

Alonso (2007, p. 169) descreve o coordenador como “o elemento de intermediação” associado à “ideia de mudança” representada pelo “amadurecimento do grupo, que busca uma proposta de ação coerente com a realidade educacional, envolvendo todos ou quase todos os membros da escola”. Para o autor (idem), o Coordenador Pedagógico torna-se um “intérprete da realidade escolar e de suas necessidades”, ao operar como uma “força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema”. Esta posição facilitadora do CP tem sido considerada como estratégica em São Caetano do Sul. Por meio de atividades coordenadas pelo Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns (CECAPE), que promove o aperfeiçoamento contínuo dos professores e funcionários, os Coordenadores Pedagógicos têm sido colocados como peças-chave

na formação do professorado. São eles que recebem, periodicamente, as formações, com a tarefa de disseminar os novos conhecimentos para sua equipe docente.

Placco, Almeida e Souza (2011) conduziram um estudo, com 400 Coordenadores Pedagógicos das 5 regiões do Brasil, que revelou o perfil e as condições de trabalho destes profissionais brasileiros. Esta pesquisa serviu de base para o desenvolvimento desta dissertação em âmbito Municipal.

O capítulo 3 traz o contexto da pesquisa, neste caso, a cidade de São Caetano do Sul e a área da Educação no município. Neste contexto, apresenta-se no início um pouco da história deste lugar. Parte-se de sua colonização, na primeira metade do século XVII, quando o bandeirante Fernão Dias Paes Leme doou terras aos frades Beneditinos, que iniciaram a fazenda São Caetano. A seguir, descreve-se a chegada dos italianos em 1877, revelando o cenário de sua emancipação político-administrativa, consolidada em 24 de outubro de 1948. Por fim, discute-se um pouco sobre os dias atuais, ao se evidenciar um Município com aproximadamente 150 mil habitantes, mais de 23 mil empresas de serviços, 5.361 estabelecimentos comerciais e 792 indústrias.

São difundidas, também, algumas características demográficas e educacionais desta cidade. No primeiro caso, estão entre elas o fato de o Município possuir o maior IDH-M (2000 e 2010) e a maior renda média *per capita* (R\$ 2.349) da região do Grande ABC Paulista. No segundo, são apresentados os dados da realidade da educação, alguns deles veiculados pelo Observatório do Grande ABC Paulista nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017.

Trata-se de um Município que recebeu o selo de cidade livre do analfabetismo, realizando altos investimentos em educação (2007 – \$9.596,10; 2014 – \$10.847,57). Além disso, São Caetano do Sul possui um alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Ensino Fundamental I (7,3 – 2015).

O capítulo 4 explica os procedimentos metodológicos. São apresentados inicialmente o objetivo geral da pesquisa (identificar e analisar as relações entre as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede de educação da cidade de São Caetano do Sul, descritas no Regimento Escolar do

Município, e as ações efetivamente exercidas por esses profissionais na rotina de seu trabalho na escola) e os objetivos específicos. Entre eles, determinar o perfil dos CPs do Ensino Fundamental I da rede de educação da cidade São Caetano do Sul, analisar o Regimento Escolar de São Caetano do Sul e relacioná-lo com as ações diárias do CP, levantar as ações diárias dos CPs no cotidiano escolar. Ademais, buscou-se examinar fatores que facilitam ou dificultam a execução das tarefas cotidianas e elaborar um Plano de Ação Educacional, no sentido de provocar reflexões e formular possíveis alterações no Regimento Escolar e/ou nas práticas desses profissionais, de modo a beneficiar tanto o CP quanto a educação da cidade de São Caetano do Sul como um todo.

Neste capítulo, são apresentados, também, os métodos de pesquisa: quantitativo-qualitativo. Ou seja, procedimentos mistos (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010; GORAR; TAYLOR, 2004; CRESWELL, 2007, entre outros). Ao mesmo tempo, são mostradas as fases do estudo.

A primeira parte desta pesquisa utilizou a abordagem de pesquisa quantitativa e se constituiu em um questionário (vide apêndice A), cujo intuito foi delinear o perfil dos CPs de Ensino Fundamental da rede de ensino de São Caetano do Sul. Paralelamente, procurou-se revelar e compreender algumas atividades realizadas pelo CP no cotidiano escolar. Na segunda e terceira fases deste estudo foram utilizadas as técnicas da pesquisa qualitativa, que se caracterizam por ser uma abordagem aberta e flexível (FLICK, 2004), a partir de uma abordagem descritiva-exploratória.

Na segunda etapa, foi realizada uma análise documental (BARDIN, 1977; CHIZZOTTI, 2006, entre outros) do Regimento Escolar do Município (versão publicada em 2014), uma das bases entre as atribuições e as reais ações cotidianas do Coordenador Pedagógico. Na terceira fase, foram conduzidas entrevistas com esses profissionais e examinadas, mais detalhadamente, questões que surgiram no questionário realizado na primeira fase.

No capítulo 5, encontram-se os resultados, subdivididos em 4 partes: perfil dos professores da rede de ensino, análise das atribuições dos CPs no Regimento escolar, exame dos dados das atividades realizadas pelos CPs no cotidiano de seu trabalho (dados do questionário aplicado) e os informações obtidas nas entrevistas.

Quanto ao perfil, este estudo revelou uma demanda local, mas que se apresenta de modo muito similar àquele do contexto nacional. Foram reveladas características pessoais (sexo, idade, entre outras), outras relativas à formação (inicial e continuada), outras profissionais (tempo na docência) e questões mais específicas, referentes ao cotidiano escolar deste profissional. Ou seja, as ocupações que eram realizadas no dia a dia.

Na análise das atribuições do Regimento Escolar, os dados foram agrupados em 6 categorias, revelando a tônica do documento: 1. Assistência e orientação ao professor; 2. Formação ao professor e HTPC; 3. Atividades burocráticas; 4. Documentos norteadores da prática de ensino; 5. Auxílio à família e à comunidade escolar; 6. Acompanhamento do rendimento escolar. Sobre tal categorização, algumas análises foram efetivadas para detalhar o entendimento do documento.

As descobertas acerca das ações realizadas pelos coordenadores no dia a dia, coletadas a partir de um questionário, são observadas na própria escala (escala de Likert), indicando a opinião desses profissionais em relação a questões pontuais. Elas envolviam o seguinte: assistir aulas; separar, preparar e/ou organizar materiais solicitados pelos professores; substituir outros membros da equipe gestora em reuniões ou eventos; elaborar circulares e bilhetes; orientar funcionários, como inspetores e integrantes da secretaria; entre outros.

Por fim, os dados das entrevistas, que tiveram o intuito de ampliar o entendimento sobre o problema investigado, detalharam as ações realizadas pelos CPs no cotidiano escolar. Tal situação permitiu apresentar um panorama mais fiel da realidade da rotina dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede de ensino de São Caetano do Sul.

O capítulo 6 traz toda a discussão dos resultados. Inicialmente, discute-se o perfil do Coordenador Pedagógico à luz da literatura especializada, sobretudo, o estudo nacional realizado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), com 400 Coordenadores Pedagógicos de 13 capitais brasileiras.

Neste mesmo capítulo é empreendido um cruzamento entre as respostas dos questionários – aplicados aos CPs na fase quantitativa –, o Regimento Escolar do

Município – avaliado na análise documental –, e as entrevistas, realizadas na fase qualitativa. Todas essas análises são realizadas confrontando os dados com outros advindos da literatura.

Revela-se com isso que existem dissonâncias entre o que está descrito no Regimento Escolar e as efetivas ações diárias realizadas pelos CPs. Tais divergências foram agrupadas em 2 grandes grupos. Em um deles, estão aquelas ações efetuadas, mas que constam de maneira genérica no Regimento Escolar. No outro, aparecem aquelas que são concretizadas, mas que não deveriam fazer parte do rol de atuação deste profissional, pois desfocam seu trabalho e reduzem o tempo para as atividades essenciais da profissão.

O Plano de Ação Educacional (PAE) constitui o capítulo 7. Com a utilização dos dados obtidos nesta presente pesquisa, elaborou-se como produto um PAE. Entre os vários objetivos deste PAE, está aquele associado à melhoria da qualidade de educação das escolas, em geral, e à formação dos Coordenadores Pedagógicos, em particular.

O PAE visa a uma ação conjunta entre a pesquisadora, as autoridades da Secretaria de Educação e do CECAPE, os gestores escolares e os CPs da rede municipal de SCS. Uma das ideias centrais é a reorganização das atribuições dos CPs, em termos documentais, e a compreensão, pelos gestores escolares, das atividades realizadas, que necessitam ser remanejadas ou suprimidas do contexto escolar.

As considerações finais são contempladas no capítulo 8, retomando-se os principais achados e indicando implicações futuras na área estudada. Nas últimas partes do trabalho, são apresentadas as referências bibliográficas, os apêndices (modelo de questionário e roteiro de pesquisa) e os anexos (Regimento Escolar do Município e Termo de Consentimento da entrevista).

2 COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP): BREVE HISTÓRIA

De acordo com o Dicionário Houaiss (2010), coordenar significa: 1. Organizar(-se), ordenar(-se); 2. (com, a) Conjuguar, unir; 3. Ser responsável por (setor, equipe). O Dicionário Houaiss acrescenta:

1. Organizar(-se) de forma metódica; estruturar, ordenar(-se);
2. Tornar ligado, relacionado a; conjuguar, concatenar, interligar;
3. Manter ou tornar sincrônico e harmonioso;
4. Ser responsável pelo andamento, pelo progresso de (setor, equipe, projeto, etc.); dirigir;
5. Fazer combinação ou ajuste (de); acertar(-se);
6. Encadear (HOUAISS, 2010, p. 191).

A partir da análise destas definições, aparentemente simples, é possível refletir sobre alguns significados do ato de coordenar, dialogando com o ator principal deste estudo: o Coordenador Pedagógico (CP). Ao longo do tempo, no Brasil, a função aparece com diversas denominações: supervisor escolar, inspetor, professor-coordenador e, mais recentemente, em alguns estados, Coordenador Pedagógico.

Saviani (2007, p. 13-38) indica que a educação e a ideia da supervisão (termo utilizado pelo autor, aqui usado como coordenação), no sentido de observar e assegurar a regularidade de funcionamento ou o comportamento de alguém ou algo, sempre estiveram juntas, desde as comunidades primitivas, quando alguns indivíduos se destacavam pelo zelo pelos outros componentes do grupo e pela manutenção da vida em comunidade. Em um sentido mais formal, a ideia de supervisão aparece já nos escritos do *Ratio Studiorum*, o plano geral dos jesuítas da Companhia de Jesus, desenvolvido para organizar as atividades educativas no Brasil a partir de 1552.

Neste conjunto de regras, estavam determinadas, entre outros empregos, as atividades de cada agente ligado ao processo de ensino: o reitor, o prefeito dos estudos e os professores. Ao prefeito dos estudos, subordinado ao reitor, que constituía a direção geral do *Ratio Studiorum*, eram atribuídas trinta regras que determinavam as ações esperadas deste funcionário, entre elas a organização dos estudos, a orientação das aulas, o monitoramento do progresso dos alunos, o acompanhamento aos professores, a fiscalização do cumprimento do trabalho

docente e a participação regular, como ouvinte, nas aulas ministradas (SAVIANI, 2007, p. 20-21). Infere-se, assim, a determinação de um agente específico para funções características do exercício da coordenação, como é hoje concebida.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas e a instituição das reformas pombalinas, o “sistema de ensino” jesuítico foi extinto, e com ele a existência de um agente específico para a supervisão. Funcionário com tarefa parecida reapareceu em 1854, com as reformas Couto Ferraz, que instituíram o inspetor geral como o responsável pela supervisão – fosse pessoalmente, ou por meio de seus delegados ou dos membros do Conselho Diretor – de todas as instituições de ensino. Eram, ainda, atribuições do inspetor presidir os exames dos professores, autorizar abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los e substituí-los, quando necessário (SAVIANI, 2007, p. 23).

No final do século XIX, iniciou-se no Brasil a implantação de sistemas de ensino. Em São Paulo, entre 1892 e 1896, a reforma educacional foi a pioneira na organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em grupos escolares. De acordo com Saviani (2007, p. 25), a lei nº 520/1867, de 26 de agosto de 1897, deixou “a direção e a inspeção do ensino sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o estado, auxiliado por dez inspetores escolares”.

Novas reformas educacionais só voltaram a ocorrer na década de 1920. Destaca-se neste período o movimento que ficou conhecido como Escola Nova, o qual defendia uma escola pública, universal e gratuita, na qual todos teriam a mesma garantia de acesso e o direito de receber o mesmo tipo de educação. Nesta época, também, a situação do ensino, que já era deficitária, agravou-se com o aumento da população em idade escolar, e houve uma mudança no perfil da sociedade, que passou a caracterizar-se por ser urbana e industrial. Esta mudança do estilo de vida do brasileiro, mais ao modo capitalista, fez surgir a necessidade de implementação de uma educação mais profissionalizante, e as reformas necessárias para atender estas mudanças começaram a ocorrer por iniciativa dos Governos Estaduais.

Uma dessas reformas foi a Reforma João Luís Alves, de 1925, que criou o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, órgãos

técnicos específicos para assuntos educacionais. Foi nesta época que surgiram os “técnicos” em escolarização (SAVIANI, 2007, p. 25), cujos esforços convergiam para os assuntos pedagógicos, e não mais para os burocráticos. A distinção entre os setores técnico-pedagógicos e os administrativos favoreceu o surgimento e a atuação do supervisor, uma vez que ampliou as possibilidades de atuação numa vertente pedagógica, deixando para o diretor a parte administrativa.

No Ceará, a Reforma Lourenço Filho (1922) promoveu a reestruturação do Curso Normal,² com o objetivo de ampliar a formação de professores, para que se tornassem aptos a exercer suas funções neste novo panorama. Medidas foram adotadas, entre elas, a implantação da Inspeção Escolar, cuja finalidade era a de fiscalizar a presença de alunos e professores na escola. Neste caso, a figura do Inspetor Escolar, precursor do Coordenador Pedagógico, aparece apenas como um fiscalizador, sem interferências pedagógicas.

Em São Paulo, a Reforma Francisco Campos (1927) também concentrou seus esforços na qualificação de professores, a partir da remodelação do Curso Normal. Este proveu a formação dos docentes de nosso país até o começo da década de 1930, quando começou a ser substituído pelos Institutos de Educação.

Outro fator que contribuiu para o aparecimento de um profissional cujo foco de trabalho estivesse voltado para o pedagógico ocorreu a partir do início do curso de graduação superior em pedagogia no Brasil, em 1935, década permeada pelos conceitos educacionais estruturados nos ideais da Escola Nova e pela busca da modernização do país, preconizada pelo então presidente Getúlio Vargas. Entre os engajados no movimento escolanovista estavam Lourenço Filho, favorável à aplicação das então modernas teorias da administração, que partiam de estudos da psicologia e da sociologia, e se baseavam nas relações humanas; e Anísio Teixeira, defensor de que somente deveriam fazer parte da administração escolar os educadores e professores.

² O Curso Normal, ou magistério de 1º grau, era um tipo de habilitação para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Era um curso secundário, equivalente, atualmente, a um curso profissionalizante, e tinha duração de 3 a 4 anos.

O curso de pedagogia foi criado no conjunto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de formar professores para o ensino secundário. O formando em pedagogia poderia optar entre o bacharelado e a licenciatura. O primeiro preparava o aluno para ocupar cargos técnico-pedagógicos da área de Educação; já o segundo era para quem pretendia exercer a docência, reforçando o caráter tecnicista do curso na época.

Assim, 11 anos após a criação do curso de pedagogia, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Em seu artigo 11, observa-se novamente a presença dos chamados inspetores, precursores dos Coordenadores Pedagógicos.

Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares (BRASIL, 1946).

Na década 1950, o uso da denominação “supervisão escolar” sobrepõe-se a de “inspetor escolar”, devido a uma aliança política firmada entre Brasil e Estados Unidos,³ que também teve reflexos na educação. A função passa a ter enfoque na garantia da efetivação de uma política desenvolvimentista, iniciada pelo presidente brasileiro Juscelino Kubitschek.

Já na década de 1960, quando se inicia o período dos governos militares, outras intervenções do Estado ocorrem no curso de pedagogia. Em 20 de dezembro de 1961, a lei nº 4.024/1961, conhecida como LDBEN/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, em seu artigo 52, estabelece-se que o Ensino Normal promove “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à

³ A Aliança para o Progresso foi um projeto político executado pelo governo dos Estados Unidos durante a presidência de John F. Kennedy. O objetivo era integrar os países da América nos aspectos político, econômico, social e cultural, frente à ameaça do regime comunista soviético.

educação da infância”. Com isso, observa-se novamente a denominação “supervisor”.

Por outro lado, o artigo 65 da mesma lei mostrou o seguinte. Ou seja, depreende-se da leitura que se utilizam os 2 termos no texto da LBDEN/1961.

O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas (...), deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar na administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (BRASIL, 1961).

Em 1964, a supervisão teve como função principal controlar a qualidade do ensino e criar condições e meios para promover sua real melhoria, ao mesmo tempo que se passou a exigir a formação em nível superior. No ano de 1968, o artigo 30 da lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968, reafirma esta exigência ao citar o seguinte:

a formação de professores para o ensino de 2^o grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (idem, 1968).

Em 1969, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969, de 11 de abril, reestruturou novamente o curso de pedagogia, privilegiando o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas. Este proporcionou a fragmentação do trabalho pedagógico e dividiu a formação do pedagogo em habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação e magistério das disciplinas profissionalizantes dos cursos normais.

Saviani (2007, p. 30) reforça a ideia de que as habilitações convergem para uma “pedagogia tecnicista”, cujo objetivo era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo, numa espécie de taylorização do trabalho pedagógico, “visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial”. Neste contexto, entre os vários especialistas do ensino, estava o supervisor educacional.

Na década de 1970, aparecem os primeiros registros do termo Coordenador Pedagógico. Em 1974, em São Paulo, foi instituído o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do estado, por meio da lei complementar nº 114, de 13 de novembro do mesmo ano. Neste documento, no artigo 10, determinam-se as funções da Tabela do Magistério: I – Assistente de Diretor de Escola; II – Coordenador Pedagógico; III – Professor-Coordenador.

No artigo 12 da mesma lei, define-se que

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.

O nome Coordenador Pedagógico já constava no artigo 3º do decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975, que dispunha sobre as atribuições dos cargos e funções da Tabela do Magistério. Ao CP estavam atribuídas as tarefas de acompanhamento, avaliação e controle do currículo, a garantia da execução das atividades curriculares, o replanejamento, a elaboração e acompanhamento do plano escolar, a coordenação, a consumação e avaliação das reuniões pedagógicas; e a apresentação de diagnósticos sobre as atividades curriculares da escola ao final do ano letivo.

Na década de 1990, a LDBEN/1996, nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, reafirmava o termo Coordenador Pedagógico, ao se referir às funções de magistério. Um pouco depois, a Resolução CNE 3/1997, a qual fixava as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, acrescentava que os profissionais da educação deveriam estar organizados em 2 grupos: aqueles que exerciam atividades de docência e aqueles que ofereciam suporte técnico a essa atividade, desde que tivessem, no mínimo, 2 anos de exercício prévio do magistério. Esta

organização segmentada denota o caráter neoliberal⁴ da medida, pautada por ideais tecnicistas e empresariais, típicas do capitalismo.

Como pode se verificar, o termo CP foi uma diferenciação, ao longo da história, de diferentes denominações e funções, de acordo com o período socioeconômico e político pelo qual passava o país. A partir dos entendimentos desta trajetória inicial, com nomenclaturas e papéis distintos, inicia-se um estudo sobre as pesquisas recentes sobre o Coordenador Pedagógico.

A literatura acerca do CP é bastante vasta. Um trabalho da Fundação Carlos Chagas, coordenado por Placco, Almeida e Souza e publicado nos Cadernos de Pesquisa em 2012, mostrou que uma consulta realizada à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério de Ciência e Tecnologia com o descritor “coordenação pedagógica” nos títulos, resumos e palavras-chave resultou em 200 pesquisas no contexto escolar, de 1981 a 2010, com um volume mais significativo a partir de 2003. O mesmo procedimento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC), no qual foram identificadas 77 teses e 440 dissertações sobre Coordenação Pedagógica no contexto escolar, de 1987 a 2009.

2.1 O que revelam as pesquisas sobre o CP

Uma variedade enorme de artigos tem tratado das questões sobre o Coordenador Pedagógico na realidade brasileira. Vários aspectos têm sido discutidos: a formação de professores em serviço; indisciplina discente; relações entre CP, docentes e equipe gestora; articulações com a família; atuação nos projetos da escola; e, principalmente, cumprimento de suas tarefas diárias, nem sempre ligadas às atribuições conferidas por lei (PLACCO, 2012; CAMPOS; ARAGÃO, 2012; BENACHIO; MATE, 2012; ORSOLON, 2012; TORRES, 2012;

⁴ O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia. Deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois, de acordo com esta doutrina, isto garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Surgiu na década de 1970, como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo.

SOUZA, 2012; CHRISTOV, 2012; PLACCO; SOUZA, 2012; GEGLIO, 2012; GUIMARÃES; VILLELA, 2012, entre outros).

Todos esses autores discorrem sobre o CP e apontam para o excesso ou a distorção das ações exercidas no cotidiano escolar, não prescritas ou atribuídas, documentalmente, a este profissional. Esses estudos sinalizaram, também, que esses trabalhadores estão estressados, “descoordenados” com tantos afazeres e, muitas vezes, confusos sobre seu real papel dentro das unidades escolares.

Em “O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”, Placco (2003,) inicia o artigo descrevendo o seguinte.

O cotidiano do Coordenador Pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o leva, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética (...). Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder a situação do momento, ‘apagando incêndios’, em vez de construir e reconstruir esse cotidiano (...) (PLACCO, 2003, p. 47).

A expressão “apagador de incêndio” é comumente utilizada entre os próprios CPs para expressar seu dia a dia nas escolas. Isso demonstra a atuação imediatista deste profissional, que se desdobra para cuidar das emergências, e deixa para segundo plano as questões pedagógicas, cerne da função aqui discutida.

Os diferentes entendimentos quanto ao papel do CP se revelam de diversos ângulos. Por parte da equipe docente, por exemplo, observa-se a valorização deste profissional como um agente disciplinador, atividade retrógrada que remete aos tempos quando se atribuía a ele o título de inspetor de alunos, cuja principal tarefa era controlar a presença dos estudantes e professores na escola. Christov (2003) afirma que os CPs são comumente vistos

como profissionais que podem auxiliar a gestão da disciplina junto aos alunos. Ainda é bastante frequente o expediente, por parte de professores, de pedir a alunos indisciplinados que saiam da sala de aula para conversar – e levar broncas – com a coordenação (...). Além disso, assim como muitos diretores, alguns professores entendem que os coordenadores são profissionais que devem interceder junto a pais para defender os professores ou para exigir que eduquem bem seus filhos, evitando casos em que o próprio

professor deva interferir para educar mais amplamente os alunos, além de transmitir os conteúdos de ensino (CHRISTOV, 2003, p. 68).

Por outro lado, visível na literatura científica, pode se verificar a incompreensão do papel do CP por parte dos professores em outros aspectos do trabalho deste profissional. Embora reconhecido o caráter formativo da função do CP, são frequentes as solicitações de “atividades didáticas, entendendo o coordenador como um arquivo de ideias para boas aulas” (CHRISTOV, 2012, p. 68). Assim, é como se o CP fosse um depósito de respostas prontas e de soluções rápidas para problemas estruturais, como falta de material, questões de mobiliário, ausência de estagiários, que na verdade independem da intervenção do coordenador.

Quanto à atuação do CP junto às famílias, a tarefa é ainda mais complexa, pois, neste contexto, alguns pais, imersos em um momento de transição nos âmbitos socioeconômico e político, delegam para a escola “funções educativas que historicamente vinha exercendo, tais como a formação de valores morais, a criação e o fortalecimento de vínculos, a colocação de limites, entre outro” (ORSOLON, 2003, p. 178). Conquanto a relação família-escola devesse se constituir em uma parceria na busca por um resultado comum, a autora sinaliza que

essa tarefa não está isenta de dificuldades e conflitos, pois as estratégias educativas adotadas pelas famílias podem se apresentar complementares às da escola, mas podem também ser distintas, uma vez que toda tomada de posição é permeada e reveladora de concepções, valores, contextos socioeconômicos e modelos educativos diversos (idem, p. 179).

Neste sentido, o coordenador atua como um conciliador, com a incumbência não de aproximar a família das propostas pedagógicas da escola, garantindo espaço para a participação dos pais, mas de agir como sincronizador, no exercício de mediar possíveis conflitos que se façam a partir dos objetivos pré-definidos de cada uma das partes.

A preservação da harmonia entre os atores envolvidos no cenário escolar também figura entre os assuntos abrangendo o CP, apontando-o como o elo entre

esferas superiores – direção, secretarias de educação – e adjacentes – alunos, professores, famílias, funcionários. Para realizar tais ligações entre as esferas, o CP tem que construir algumas competências para motivar, orientar e mobilizar pessoas, uma vez que lidar com seres humanos é permear experiências e histórias de vida, percepções pessoais acerca de determinados fatos e situações, interferir e reconstruir valores e pontos de vista – sofrendo todas as influências e contribuições recíprocas – e, a partir de tudo isso, ser capaz de trabalhar com as resistências (ORSOLON, 2012, p. 17-26).

Sendo a escola um local de pluralidades, Benachio e Placco (2012, p. 69) focam nas diferenças existentes dentro do grupo de professores, e concluem no artigo “Desafios para a prática da formação continuada em serviço” que o CP “precisa ser um inventor e um reinventor em suas propostas”, pois a falta de consenso entre os professores durante a formação continuada pode originar pareceres distintos, a partir de pontos de vista discrepantes. O coordenador necessitaria, portanto, saber lidar positivamente com esta pluralidade de opiniões e ideias, preservando o objetivo da formação sem desconectá-lo daquilo que o grupo objetiva.

Souza (2012) também discorre sobre a dificuldade em se liderar um grupo heterogêneo, e afirma em seu artigo “O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade” que:

(...) se a função de CP já é complexa independentemente do sistema ou contexto em que é exercida, no caso da escola deve-se considerar que essa complexidade assume níveis muito mais elevados e precisa ser considerada quando se discute sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico. Questão que necessita ser contemplada nas propostas de formação inicial e permanente desse profissional (SOUZA, 2012, p. 95).

Na escola, o principal espaço de encontro dos professores – e do consequente embate de suas diferenças – para a formação continuada é o Horário de Trabalho Produtivo Coletivo (HTPC),⁵ cujas reuniões nem sempre se tornam

⁵ Em algumas redes de ensino, o HTPC tem outras denominações, como, por exemplo, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

momentos para reflexão e estudo, mas sim um encontro para transmitir avisos, informar as diretrizes da unidade escolar ou da secretaria de educação, e discutir questões tais quais falta de material e indisciplina dos alunos, como relata Torres (2012, p. 47-49). Isso prejudica o caráter formador do HTPC, e invalida a atribuição primordial do CP: a formação em serviço.

O mesmo autor pontua, ainda, que o fato da formação não ser encarada com seriedade e ser deixada de lado é comumente justificado pela rotina de “apagador de incêndio do CP”, o qual passa o dia tentando resolver as demandas do cotidiano e atender as urgências. Dessa forma, posterga-se a elaboração de ações planejadas, como a preparação da formação continuada dos professores para o HTPC (idem, p. 45-51).

Em similar linha de pensamento, Geglio (2012, p. 113-118) afirma que colocar o CP para resolver os problemas de última hora e afastá-lo de suas atribuições e de seu contexto de atuação dificulta o processo de formação continuada em serviço docente, uma vez que é, de fato, no contexto escolar que é possível adquirir uma visão ampla, levantar elementos e planejar propostas de trabalho as quais possam favorecer o processo didático-pedagógico da instituição.

Para Geglio, não se trata de o CP não poder participar de um “mutirão”, a fim de realizar um evento ou atender uma urgência, mas o que não se deve é mobilizar este profissional, atribuindo a ele tarefas que não lhe são conferidas de acordo com o caráter de sua função, ao suprimir sua “posição de elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola” (idem, p. 116). O autor ressalta, ainda, que cuidar das urgências leva o Coordenador Pedagógico a entrar num ciclo imediatista, deixando de se ater aos projetos e propostas de trabalho da escola, em geral, responsáveis por “ganhos” a médio e a longo prazo para a unidade escolar como um todo.

Guimarães e Villela (2012, p. 39) também colocam a preocupação do CP para com o projeto pedagógico da escola como essencial para evitar o ciclo do “apagar incêndios” e conseguir alcançar as metas, estabelecidas a partir de conflitos e problemas já detectados na escola, e que precisam de solução a médio prazo. É

preciso, portanto, que, em primeiro lugar, o coordenador se conscientize de seu papel, para exercê-lo de forma adequada no contexto escolar.

Tal conscientização deveria partir de sua formação – tanto inicial quanto continuada. Porém, vários estudos discutem a fragilidade da formação do CP perante as habilidades específicas, necessárias ao trabalho deste profissional, não só na formação inicial como também na permanente. Placco e Souza (2012), por exemplo, sugerem a implementação de uma formação específica para este profissional, que fundamente suas concepções teóricas e suas atividades práticas,

tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 18).

No geral, nota-se que a formação continuada ainda se apresenta de forma tecnicista, a partir das demandas das Secretarias de Educação às quais as escolas estão submetidas, e não refletem as reais necessidades, tanto do CP quanto da equipe docente que coordena.

Assim, de um modo geral, a literatura sobre o CP aponta para o excesso de atribuições exercidas – ora por demandas superiores, ora por desconhecimento de suas atribuições – e assinala a necessidade de se constituir um profissional centrado nas questões pedagógicas, especialmente na formação docente em serviço.

No sentido de compreender as ações que fortaleceriam a atuação do coordenador, de acordo com Mate (2012, p. 19), seria primordial “rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças”, pois se por um lado há uma necessidade de se definir a identidade deste profissional, por outro, observa-se a busca criativa e inventiva do Coordenador Pedagógico pela aquisição de um espaço próprio de atuação, a partir da acomodação das conquistas alcançadas no dia a dia de trabalho.

Lasakowsitsck (2014, p. 17) compreende ser essencial que o CP “perceba-se como parte indissolúvel da instituição escolar”, e para que isso aconteça, pressupõe-se que elabore seu plano de trabalho de acordo com o Projeto Político-Pedagógico e

as diretrizes respectivas ao seu exercício. Desse modo, ele estaria munido de ferramentas que possam assegurar o exercício de suas atribuições por dentro de seu ambiente de trabalho.

Mate (2012) refere-se, ainda, à necessidade de o próprio CP procurar seu espaço e definir sua identidade, dentro de um espaço diariamente ameaçado pelas carências imediatistas da escola e das relações de poder que se instituem entre instâncias e atores envolvidos no processo de ensino.

Outra face importante, destacada por Mate (idem, p. 21), é o aspecto histórico, já discutido no início desta revisão da literatura. Portanto, o caminho percorrido pela educação no Brasil, com as tomadas de decisões e direcionamentos políticos e administrativos de cada década, interferiu diretamente na construção da identidade do CP, ora colocado em evidência dentro do processo de ensino, ora neutralizado.

Alonso (2017), ao retomar alguns aspectos históricos e contextuais da coordenação no Brasil, ressalta, assim como Mate (2012) e Lasakoswitsck (2014), que o Coordenador Pedagógico da atualidade está ligado à ideia de mudança, e para tanto, não deve se portar como um aplicador das propostas dos órgãos oficiais. Porém, atenta à realidade da escola em que atua, a Coordenação Pedagógica

torna-se força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades (ALONSO, 2017, p. 169).

2.2 O perfil nacional do CP brasileiro

Uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Fundação Victor Civita, realizada em 2010 com 400 Coordenadores Pedagógicos de 13 capitais brasileiras, revelou o perfil nacional deste profissional. O objetivo deste trabalho foi analisar a atuação do CP em diferentes regiões e, portanto, variadas realidades brasileiras, identificando e analisando, assim, os processos de Coordenação Pedagógica, suas potencialidades e limitações, de modo a subsidiar políticas públicas de formação docente e organização de sistemas escolares.

Na primeira fase desta pesquisa, foi realizado um estudo quantitativo, cujo objetivo foi obter um panorama real deste profissional, a partir de suas características, percepções, opiniões e relações com a educação, entre outros.

O estudo foi subdividido em alguns eixos, entre eles a frequência e adequação das atividades do CP. Os resultados mostraram que ações como atendimento telefônico, substituição de professores, orientação aos pais e alunos, sanções disciplinares, gerenciamento de crises, e cumprimento de solicitações do diretor da escola e/ou do órgão gerenciador da educação local tomam a maior parte do dia deste profissional. Neste contexto, ainda, desses profissionais, 9% afirmaram não realizar formação de professores, o que denota preocupação, uma vez que a formação em serviço é o cerne da atuação do Coordenador Pedagógico.

O segmento qualitativo estava inserido na segunda etapa da pesquisa. Neste contexto, analisou-se, de forma mais detalhada, a Coordenação Pedagógica das regiões brasileiras, cada uma representada por um estado e uma respectiva cidade (São Paulo – São Paulo; Paraná – Curitiba; Acre – Rio Branco; Goiás – Goiânia; Rio Grande do Norte – Natal). Fizeram parte desta fase da pesquisa 80 educadores, sendo 16 de cada região. Metade dos entrevistados pertencia à rede municipal de ensino, enquanto a outra metade trabalhava na rede estadual. De cada uma das 4 escolas selecionadas por cidade, foram entrevistados o diretor, o Coordenador Pedagógico e 2 professores

Dessa forma, 4 etapas foram definidas para atingir os objetivos desta segunda fase. A primeira concentrou-se na literatura especializada e na legislação a respeito do CP de cada uma das 5 regiões. A segunda etapa constituiu-se da elaboração de instrumentos de coleta de dados. A aplicação destas ferramentas consolidou a terceira etapa, finalizada pela organização e análise dos dados, na quarta etapa.

A partir disso, foi possível observar que, embora os 5 estados pesquisados já possuíssem leis nas quais se previa a existência de um CP atuando nas escolas, assim como a descrição de suas atribuições, as ações rotineiras deste profissional nem sempre eram compatíveis com tais atribuições previstas por lei.

A partir dos resultados desta segunda fase da pesquisa, foi traçado um painel com especialistas os quais, alicerçados pela revisão bibliográfica acerca do tema, puderam concluir, entre outras coisas, que

ainda que os dispositivos legais das redes das capitais estudadas prescrevam claramente, e extensivamente, o papel do Coordenador Pedagógico na escola e o tema da coordenação seja discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, esse profissional ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 10).

Sobre o perfil do CP brasileiro, os achados demonstraram que a maioria desses profissionais é do sexo feminino, com idade entre 36 e 55 anos. São mulheres casadas, com filhos, que cursaram a graduação em pedagogia e, algumas, a especialização na área da Educação. A respeito das condições de trabalho, os CPs entrevistados julgaram ter condições adequadas, principalmente em aspectos de relacionamento e recursos humanos, embora, segundo eles, questões como estruturas física e material da escola precisam melhorar.

O ingresso na função não teria sido propriamente uma escolha da maioria dos entrevistados, mas teria ocorrido por meio de um convite do diretor ou uma indicação recomendada pelos pares. Profissionais das regiões sul, sudeste e centro-oeste apontaram, ainda, a falta de professores, de telefone no setor, de funcionários, aliada ao recebimento de demandas além de sua função, como aspectos que interferem nas condições de trabalho do CP. A remuneração obteve uma resposta unânime: cem por cento dos pesquisados considerou o salário inadequado perante as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico.

Sobre a multiplicidade de atribuições, muitos reconhecem que isso é inevitável, no cenário particular de suas escolas, muitas inseridas em contextos sociais desfavoráveis. Observou-se, porém, que o Coordenador Pedagógico se responsabiliza, mesmo que involuntariamente, por ações as quais não estão previstas nas leis que prescrevem suas atribuições. Assim, fica evidente na pesquisa da Fundação Carlos Chagas que o excesso de atividades, advindas de diversos segmentos, como da legislação, da direção da escola, dos professores, dos órgãos

do sistema de ensino, dos alunos e pais, interfere demasiadamente na atuação do Coordenador Pedagógico.

Apesar disso, todos os CPs entrevistados valorizavam a carreira de Coordenador Pedagógico, sendo que a maioria declara que ela é gratificante e possibilita crescimento pessoal e profissional, mas denunciam a falta de tempo para os cursos de atualização profissional.

Um artigo originado a partir deste estudo da Fundação Carlos Chagas, intitulado “O trabalho do Coordenador Pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 9-20), aponta tensões de 3 naturezas e origens que interferem no exercício da função do CP. A primeira delas, denominada internas à escola, e dizem respeito às relações com o diretor, professores, pais e alunos.

A pesquisa demonstrou que, sob a ótica dos diretores, o CP integra a gestão, portanto, também é responsável por questões organizacionais e administrativas da escola, além do pedagógico. Estes aspectos, porém, acabam, muitas vezes, por ocupar quase a totalidade do tempo na rotina do CP, o que onera o desenvolvimento pedagógico da escola, principalmente no tocante à formação dos professores. A tomada das questões organizacionais e administrativas para si pode, muitas vezes, ser intensificada pelo próprio CP, que internaliza sua imagem como a de um missionário, capaz de solucionar toda e qualquer missão “quase impossível”, sejam elas de qualquer natureza.

Ainda sobre a relação com o diretor, o qual vê o CP como um integrante da gestão e, logo, responsável por questões burocráticas, isso permeia a forma de ingresso à função de Coordenador Pedagógico. Embora haja CP que ingressa por meio de concursos públicos, a maioria entra na atividade profissional na escola mediante convites da direção, indicações políticas ou dos próprios docentes, ou transferência entre instituições. Assim, dois pontos merecem ser levantados: a possibilidade do CP não estar preparado e/ou não ter as competências necessárias para a função, e a relação de gratidão – em vez de confiança – do CP para com o diretor que “lhe deu a chance”. Isso pode fazer com que o CP atenda todas as solicitações de seu superior, mesmo que não façam parte de suas reais atribuições. Esta tensão se estende para a relação entre CP e professores, que consideram o

coordenador alguém capaz de auxiliá-los em todas as suas necessidades e preocupações, reforçando a imagem do CP como um solucionador de problemas de todos os tipos.

A natureza da segunda tensão, pela qual passaria o Coordenador Pedagógico e exerceria interferência no exercício da função do CP, segundo Placco e Souza (2012), são externas à escola, oriundas das relações deste profissional com o sistema de ensino e a sociedade, principalmente quando é responsabilizado pelos resultados dos alunos em avaliações externas.

Já a natureza da terceira tensão engloba as percepções decorrentes das visões, necessidades e expectativas do CP sobre si mesmo, percepções nem sempre satisfatórias, mas oscilantes entre as dificuldades enfrentadas, tais como baixos salários, condições de trabalho inadequadas, falta de formação específica e excesso de tarefas; e os benefícios, como o reconhecimento de seu trabalho pela comunidade escolar.

Nas discussões sobre os achados nesta pesquisa, tanto a formação inicial do CP quanto a continuada aparecem como pontos-chave para o aperfeiçoamento deste profissional, a partir do direcionamento de suas atuações e de acordo com as suas atribuições.

Quanto à formação inicial, observou-se que os profissionais foram formados para a docência, ou seja, preparados para questões de sala de aula. Não foram levadas em conta competências específicas necessárias à função do Coordenador Pedagógico, como as de articular e formar. Já a formação continuada, na maioria das vezes, é desenvolvida desde as diretrizes estabelecidas pelas Secretarias de Educação e órgãos afins, o que nem sempre é suficiente para suprir as demandas e necessidades do CP.

Placco e Souza (2012) apontam possíveis caminhos para a melhoria das condições de trabalho do CP. Um deles é a implementação de políticas públicas que fundamentem as práticas do Coordenador Pedagógico a partir de uma formação específica, a qual contemple as especificidades de seu dia a dia de trabalho, como as

habilidades relacionais, estratégias de formação de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um Coordenador Pedagógico aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 14).

Este trabalho dessas autoras serviu de referência para este presente estudo, pois se pretende verificar, assim como na pesquisa citada, os meios e condições de trabalho do Coordenador Pedagógico, em uma cidade que se destaca pelos altos índices em educação, e cuja situação socioeconômica e cultural difere-se positivamente da realidade da maioria dos Municípios brasileiros: a cidade de São Caetano do Sul.

3 O CONTEXTO DE PESQUISA

São Caetano do Sul é uma cidade nova e tem somente 140 anos de história, sendo que há apenas 69 obteve sua emancipação político-administrativa. Trata-se de um Município o qual se situa na região do Grande ABC.

A colonização da área, inicialmente conhecida como Tijucuçu, teve início na primeira metade do século XVII, quando o bandeirante Fernão Dias Paes Leme doou uma porção de terras que havia arrematado em um leilão aos frades Beneditinos. Estes haviam gerado a fazenda São Caetano, para cultivo de feijão, arroz e mandioca, entre outros.

Com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses, em 1759, o desenvolvimento da fazenda ficou prejudicado. Somente em 1877, quando o Governo Imperial adquiriu a propriedade para fundação de um núcleo colonial e os imigrantes italianos chegaram, a fazenda voltou a crescer. Isto aconteceu em 28 de julho de 1877, data que ficou marcada como a fundação do Município.

Os italianos se fixaram entre a antiga igreja de São Caetano de Thiène, construída pelos Beneditinos, e a estação da ferrovia São Paulo Railway.⁶ O trabalho agrícola predominou nos primeiros anos, principalmente pela cultura das videiras.

Por se localizar em terras argilosas, em pouco tempo apareceram no local diversas olarias e, depois, a indústria cerâmica. Situado estrategicamente entre a capital e o Porto de Santos, logo o Município de São Caetano do Sul tornou-se um importante centro fabril e, conseqüentemente, um dos grandes centros produtores da província de São Paulo. A evolução político-administrativa acompanhou esse desenvolvimento: passou de Distrito Fiscal (criado em 1901), a Distrito de Paz, em 1916, de São Bernardo do Campo e, posteriormente a distrito de Santo André.

A emancipação político-administrativa começou a ser construída em 1947, com a Sociedade Amigos de São Caetano, criada para lutar pela autonomia do Município, e o extinto Jornal de São Caetano, personificado na figura de 95 líderes

⁶ A **São Paulo Railway** foi a primeira ferrovia do estado de São Paulo. Ela ligava o planalto paulista ao litoral. Foi construída para escoar o café do interior até o Porto de Santos.

autonomistas. A mobilização gerou um abaixo-assinado composto por 5.197 assinaturas, enviado à Assembleia Legislativa, solicitando a realização do plebiscito, o que culminou na sua emancipação, em 24 de outubro de 1948. Quando foi elevado à categoria de Município, em 1948, foi acrescida a partícula “do Sul”, para diferenciá-lo do Município São Caetano, no Estado de Pernambuco.

Na década de 1950, começaram a crescer os setores automobilístico, mecânico, químico, metalúrgico, de material elétrico, de autopeças e petroquímico, necessitando de mais mão de obra e atraindo migrantes, principalmente da região nordeste do país. A região também ficou mais conhecida, a partir deste período, pelo sindicalismo.

Hoje, com cerca de 150 mil habitantes, São Caetano possui mais de 23 mil empresas de serviços, 5.361 estabelecimentos comerciais e 792 indústrias, entre elas a GM – General Motors do Brasil –, uma das maiores montadoras do mundo, cuja sede está localizada na Avenida Goiás, principal centro financeiro da cidade. O comércio também se destaca, e reúne filiais de lojas conhecidas em todo o país, como as Casas Bahia.

3.1 A cidade de São Caetano do Sul

São Caetano do Sul faz parte do Grande ABC Paulista, localizada na região metropolitana do estado de São Paulo e formada por 7 cidades – Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra – que, embora agrupadas, possuem diferentes características, tanto em questões físicas quanto socioeconômicas.

O ABC Paulista engloba uma área de 635 km² e tem, aproximadamente, 2,5 milhões de habitantes. A área territorial de São Caetano do Sul é a menor de todas: possui 15,33 km², a metade do tamanho da segunda menor, Diadema, com 30,79 km². Na vizinha São Bernardo do Campo, cidade com a maior extensão territorial (409,47 km²), caberiam cerca de 26 municípios de São Caetano. A tabela 1 revela as características demográficas das cidades do Grande ABC, com destaque para São Caetano.

Tabela 1
Características demográficas das cidades

Município	População	Área territorial	Habitantes por km²	Posição do PIB	IDH-M 2010
Santo André	704.942	175,781	4.010,34	33 ^a	0,815 (8 ^o)
São Bernardo do Campo	805.895	409,478	1.968,10	14 ^a	0,805 (16 ^o)
São Caetano do Sul	156.362	15,33	10.199,73	48^a	0,862 (1^o)
Diadema	406.718	30,796	13.206,84	47 ^a	0,757
Mauá	444.136	61,866	7.178,99	79 ^a	0,766 (134 ^o)
Ribeirão Pires	118.871	99,119	1.199,27	287 ^a	0,784 (58 ^o)
Rio Grande da Serra	7.142	36,341	1.297,21	816 ^a	0,749 (245 ^o)

Fonte: adaptada pela autora e retirada do livro *Avaliação da educação no Grande ABC Paulista: múltiplas análises* (GARCIA; PREARO, 2016, p. 55).

Os números da cidade chamam a atenção, positivamente, em outras áreas. São Caetano do Sul possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M, 2010), marcador desenvolvido e utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo é medir o grau de progresso econômico e a qualidade de vida (educação e longevidade) oferecida à população.

Em geral, o IDH-M dos Municípios do Grande ABC é elevado, sendo que a maioria está situada no grupo 1, cujas cidades possuem alto nível de riqueza e bons indicadores sociais. São Caetano do Sul foi a cidade com o maior resultado na região e no Brasil, tanto em 2000 quanto em 2010. Estudos realizados pelo Observatório do Grande ABC Paulista (2015, 2016 e 2017), projeto de pesquisa que investiga a qualidade da educação das escolas desta região, agruparam importantes dados sobre os Municípios, como os índices de desenvolvimento, descritos na tabela 2 abaixo.

Tabela 2
Índice de Desenvolvimento Humano (2010)

Município	IDH-M (2010) Valor absoluto	IDH-M (2010) Posição do Município no estado de São Paulo
São Caetano do Sul	0.862	1^o
Santo André	0.815	8 ^o
São Bernardo do Campo	0.805	16 ^o
Ribeirão Pires	0.784	58 ^o
Mauá	0.766	134 ^o
Diadema	0.757	184 ^o
Rio Grande da Serra	0.749	245 ^o

Fonte: adaptada pela autora e retirada do livro *Avaliação da educação no grande ABC Paulista: múltiplas análises* (GARCIA; PREARO, 2016, p. 126).

Quanto às classes de consumo, verifica-se que a população de São Caetano do Sul é formada, majoritariamente, pelas classes A e B (8,3 + 60,8 = 69,1%). No outro extremo, a população pertencente à classe D/E é de apenas 1,5%, menor taxa entre as cidades da região. A tabela 3 sintetiza os dados.

Tabela 3
Classes de consumo (2014)

Município	Classe A	Classe B	Classe C	Classe D/E
Santo André	7,4	54,1	36,6	1,9
São Bernardo do Campo	7,1	59,0	31,2	2,8
São Caetano do Sul	8,3	60,8	29,4	1,5
Diadema	1,7	40,4	50,0	7,9
Mauá	0,4	45,0	47,9	6,7
Ribeirão Pires	3,5	49,2	41,7	5,5
Rio Grande da Serra	0,5	40,0	53,5	6,0
Grande ABC	5,0	51,9	39,0	4,1

Fonte: adaptada pela autora e retirada do livro *Avaliação da educação no Grande ABC Paulista: múltiplas análises* (GARCIA; PREARO, 2016, p. 133).

A renda familiar também é positivamente discrepante em relação aos outros Municípios. Em São Caetano, a renda familiar é 3 vezes maior que a da cidade de Rio Grande da Serra, e quase o dobro da média da região do Grande ABC. A tabela 4 revela dos dados.

Tabela 4
Distribuição de renda (2014)

Município	Renda familiar (R\$)
Santo André	1.499
São Bernardo do Campo	1.394
São Caetano do Sul	2.349
Diadema	917
Mauá	815
Ribeirão Pires	974
Rio Grande da Serra	747
Grande ABC	1.261

Fonte: adaptada pela autora e retirada do livro *Avaliação da educação no Grande ABC Paulista: múltiplas análises* (GARCIA; PREARO, 2016, p. 133).

Assim, São Caetano do Sul, com apenas 140 anos de história, e o maior IDH-M do Brasil, aparece como um “pequeno gigante”, denominação contida no primeiro verso do hino do município, de 23 de agosto de 1955, citada pela população como um sinônimo do nome da cidade.

3.2 A educação em São Caetano do Sul

Vários estudos realizados pelo Observatório do Grande ABC Paulista (2014), que pesquisa a qualidade da educação das escolas desta região, mostraram que São Caetano apresenta a maior média de anos de estudo – 11 anos –, e a segunda com mais acesso à internet (73,4%), importante ferramenta de estudos nos dias atuais. A tabela 5 revela os dados.

Tabela 5
Anos de estudo e acesso à internet no Grande ABC (2014)

Município	Anos de estudo	Acesso à internet
Santo André	10	72,7%
São Bernardo do Campo	10	81,7%
São Caetano do Sul	11	73,4%
Diadema	8	57,2%
Mauá	9	65,2%
Ribeirão Pires	9	62,6%
Rio Grande da Serra	9	52,6%

Fonte: adaptada pela autora e retirada do livro *Avaliação da educação no Grande ABC Paulista: múltiplas análises* (GARCIA; PREARO, 2016, p. 138).

Em 2000, São Caetano do Sul estava entre os 60 Municípios com o maior Índice de Desenvolvimento Infantil, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e recebeu o selo de cidade livre do analfabetismo, dado a 64 cidades brasileiras, em reconhecimento ao baixo número de pessoas que não sabem ler e escrever: apenas 2,99% da população (SEADE, 2000).

Em 2006, a cidade avançou, baixando ainda mais o índice de analfabetismo, e recebeu o prêmio de Município Livre do Analfabetismo do Ministério da Educação, o qual concedeu o título aos Municípios onde a taxa de analfabetismo fosse menor a 3%.

A escolaridade da população adulta é um importante fator na composição da nota do Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M) em Educação. A tabela 6 mostra as informações acerca do IDH-M de São Caetano do Sul.

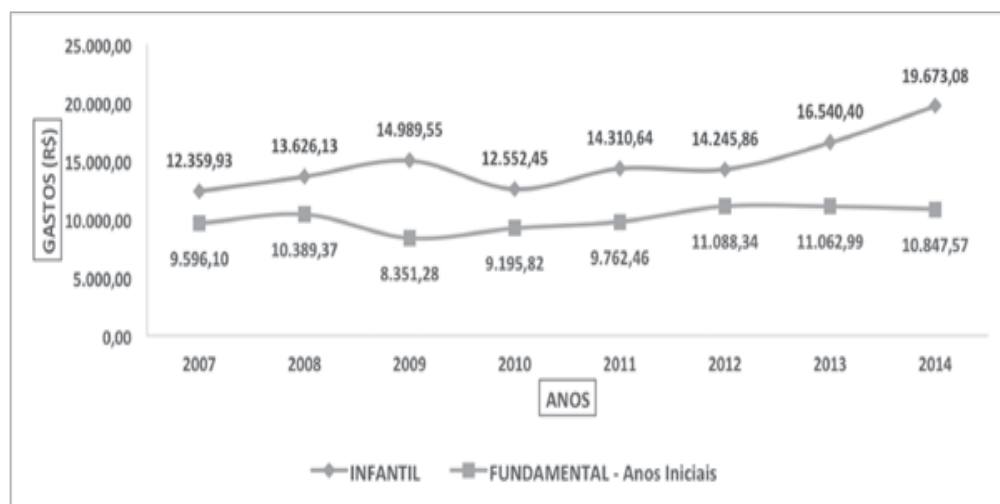
Tabela 6
Índice de Desenvolvimento Humano – São C. do Sul (2010)

Município	IDH-M (2010) Posição do Município no Brasil	IDH-M Educação (2010) Posição do Município no Brasil
São Caetano do Sul	1º	2º

Fonte: elaborada pela autora. Dados do Observatório de Educação do Grande ABC (2014).

Um dos responsáveis pelos altos resultados da cidade é o investimento realizado na área da Educação. Em relação à utilização do dinheiro público, o gráfico 1 (GARCIA; PREARO, 2016, p. 32) mostra uma análise dos gastos públicos *per capita* em educação do Ensino Fundamental entre os anos de 2007 e 2014. Esta informação foi coletada pela Secretaria da Fazenda do Governo Federal.

Gráfico 1
Qualidade na educação: gastos *versus* resultados



Fonte: retirado do livro *Avaliação da educação no Grande ABC Paulista: múltiplas análises* (GARCIA; PREARO, 2016, p. 128).

Observa-se que o município ampliou seus gastos *per capita* com educação. Em 2007, o valor era de R\$9.596,10 e em 2014 foi de R\$10.847,57 – um

crescimento de quase 15%.

Outro índice que demonstra o avanço do Município em educação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este marcador foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão que se constitui uma autarquia do Ministério da Educação (MEC).

O IDEB foi uma das primeiras iniciativas brasileiras para medir a qualidade do ensino nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele varia em uma escala de 0 a 10. O cálculo deste índice é contabilizado a partir de 2 componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados (em português e matemática) pelo INEP. A quantidade de aprovação é obtida a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país, aplicados a cada 2 anos.

O IDEB do ano de 2015 no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Caetano do Sul não apenas atingiu a meta de 6,0, mas a superou. Os números do IDEB (2015) estão sintetizados no quadro 1.

Quadro 1
Composição do IDEB (2015) – SCS

Aprendizado	Fluxo	IDEB
7,39	0,98	7,2

Fonte: INEP (2015).

O fluxo indica que, de cada 100 alunos, 2 foram reprovados no 5º ano, série na qual os alunos são avaliados. Já o indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e, quanto maior, melhor. Da relação entre os 2 indicadores, chegou-se ao índice de 7,2, mais alto que a meta esperada para o município em 2015, que era de 6,6. As médias de proficiência (2015), tanto em português quanto em matemática, foram satisfatórias: 241,20 em português e 264,33 em matemática.

Dentro de uma série histórica variando de 2005 até 2015, as médias de proficiência demonstram aumento nos índices, não só em português, como também em matemática. A tabela 7 resume as informações.

Tabela 7

Série histórica das médias de proficiência – Prova Brasil/5º ano IDEB (2015) SCS

Ano/disciplina	Português	Matemática
2005	202,20	204,00
2007	---	----
2009	215,37	238,52
2011	226,77	250,41
2013	233,77	256,87
2015	241,20	264,33

Fonte: INEP (2015).

Com base nos resultados da Prova Brasil de 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar. Esta classificação em níveis de proficiência foi organizada pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação (2006). Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB).⁷ De acordo com o número de pontos obtidos nesta escala, os alunos são distribuídos em 4 níveis de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. A tabela 8 mostra os níveis.

Tabela 8

Escala de aprendizado

Avançado	Aprendizado além da expectativa. Recomendam-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.
Proficiente	Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomendam-se atividades de aprofundamento.
Básico	Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugerem-se atividades de

⁷ A Escala SAEB varia dependendo da disciplina e da etapa escolar. As habilidades mais complexas em português estão concentradas nas pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, 375 a 400.

	reforço.
Insuficiente	Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdos.

Fonte: <QEdu.org.br>.

A partir desta classificação, é possível visualizar a distribuição dos alunos com aprendizado adequado, ou seja, nível avançado + nível proficiente (classificação elaborada por especialistas no Compromisso Todos pela Educação, 2006) nos anos iniciais (5º ano). A tabela 9 sintetiza a série histórica.

Tabela 9

Série histórica – Proporção de alunos com aprendizado adequado 5º ano – SCS

	2011	2013	2015
Português	75%	76%	85%
Matemática	70%	78%	82%

Fonte: IDEB; INEP (2015).

Ao comparar São Caetano do Sul, o estado de São Paulo e o Brasil quanto ao aprendizado adequado de português em escolas municipais, observa-se considerável diferença na porcentagem de alunos neste nível, com o Município bem à frente das outras duas esferas. A tabela 10 mostra estes resultados.

Tabela 10

Proporção de alunos com aprendizado adequado – Português – IDEB (2015)

São Caetano do Sul	Estado de São Paulo	Brasil
85%	64%	51%

Fonte: IDEB; INEP (2015).

O mesmo constata-se em matemática, resultado no qual a diferença é ainda maior, principalmente na comparação entre o Município e o Brasil. A tabela 11 revela os dados.

Tabela 11

Proporção de alunos com aprendizado adequado – Matemática – IDEB (2015)

São Caetano do Sul	Estado de São Paulo	Brasil
82%	54%	39%

Fonte: IDEB; INEP (2015).

Em português, todas as escolas municipais de São Caetano do Sul que possuem o Ensino Fundamental I ultrapassaram a proporção de alunos com aprendizado adequado – projeção 2022 (70%) do INEP. A tabela 12 expõe estas informações.

Tabela 12

Proporção de alunos com aprendizado adequado em português por escola em SCS

EMEF 28 de Julho	90%
EME Professora Alcina Dantas Feijão	88%
EMEF Anacleto Campanella	96%
EMEF Ângelo Raphael Pellegrino	86%
EMEF Bartolomeu Bueno da Silva	80%
EMEF Dom Benedito Paulo Alves de Souza	85%
EMEF Professor Décio Machado Gaia	78%
EMEF Professora Eda Mantoanelli	81%
EMEF Elvira Paolilo Braido	84%
EMEF Laura Lopes	91%
EMEF Leandro Klein	86%
EMEF Padre Luiz Capra	87%
EMEF Luiz Olinto Tortorello	92%
EMEF Professor Olyntho Voltarelli Filho	100%
EMEF Oswaldo Samuel Massei	81%
EMEF Professor Rosalvito Cobra	83%
EMEF Senador Fláquer	81%
EMEF Sylvio Romero	83%
EME Professor Vicente Bastos	77%

Fonte: IDEB; INEP (2015).

Em matemática, apenas uma escola não ultrapassou a proporção de alunos com aprendizado adequado – projeção 2022 (70%). A tabela 13 mostra os dados.

Tabela 13

Proporção de alunos com aprendizado adequado em matemática por escola em SCS

Escola	Porcentagem
EMEF 28 de Julho	88%
EME Professora Alcina Dantas Feijão	86%
EMEF Anacleto Campanella	96%
EMEF Ângelo Raphael Pellegrino	82%
EMEF Bartolomeu Bueno da Silva	79%
EMEF Dom Benedito Paulo Alves de Souza	83%
EMEF Professor Décio Machado Gaia	73%

EMEF Professora Eda Mantoanelli	75%
EMEF Elvira Paolilo Braidó	79%
EMEF Laura Lopes	86%
EMEF Leandro Klein	82%
EMEF Padre Luiz Capra	65%
EMEF Luiz Olinto Tortorello	90%
EMEF Professor Olyntho Voltarelli Filho	100%
EMEF Oswaldo Samuel Massei	71%
EMEF Professor Rosalvito Cobra	74%
EMEF Senador Fláquer	77%
EMEF Sylvio Romero	88%
EME Professor Vicente Bastos	81%

Fonte: IDEB; INEP (2015).

As análises realizadas demonstram que São Caetano do Sul destaca-se pelos bons investimentos em educação e ótimos resultados no IDEB – Ensino Fundamental I, oferecendo, neste contexto, ótimas condições para o desenvolvimento desta pesquisa sobre o Coordenador Pedagógico, responsável pelas articulações pedagógicas no ambiente escolar.

3.3 O Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns (CECAPE)

O Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns (CECAPE) é um espaço de formação continuada para professores e gestores do Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

Ainda sem um espaço físico próprio, a Secretaria de Educação de São Caetano do Sul já tinha, em 2008, uma Divisão de Formação Profissional. Em 2009, esta passou a se chamar Centro de Formação Profissional da Educação, recebendo a denominação atual em 2011, quando foi alocado em um prédio próprio, com 5 mil metros de área construída, especialmente edificado para esta finalidade. O espaço possui ainda um auditório para 450 pessoas, onde são realizados congressos, palestras e eventos na área de Educação.

Atualmente, o CECAPE trabalha em diferentes frentes para dar suporte à educação municipal. Além da formação continuada de diretores, Coordenadores Pedagógicos e orientadores educacionais, a equipe formadora visita as escolas e promove a formação de professores em serviço, propiciando intervenções pedagógicas mais assertivas, a partir da observação de aula. Estes encontros favorecem não apenas o estudo e a evolução de inovações que fortaleçam o trabalho das congregações nas unidades escolares, mas também a disseminação das boas práticas pedagógicas nas escolas.

De acordo com o documento oficial do CECAPE, seu objetivo central relaciona-se à garantia do direito de aprender dos alunos do Sistema Municipal de Ensino. Para atingir tal objetivo, o Centro:

- Realiza inovações e pesquisas: o Centro é responsável pela compreensão do Sistema de Ensino e para tal realiza investigações quantitativas e qualitativas, coletando informações que subsidiam às tomadas de decisão e, ao mesmo tempo, todo o processo de transformação para e nas escolas.
- Atua no aprimoramento da gestão escolar: o Centro atua fortemente na formação de gestores, com o foco nas gestões do planejamento, pedagógica, de pessoas, do clima escolar, dos resultados, entre outras.
- Realiza formação dos profissionais da educação (professores, auxiliares de classe, merendeiras, etc.): o Centro atua na formação de professores e profissionais da educação, de todos os níveis e modalidades de ensino, buscando o desenvolvimento profissional.
- Realiza avaliação educacional: é função do Centro criar, instituir e avaliar as instituições e seus profissionais, a fim de compreender os processos e gerar ações, iniciativas e projetos para a melhoria do Sistema de Ensino.
- Promove políticas e projetos educacionais e pedagógicos: o Centro, a partir da compreensão dos processos educacionais e pedagógicos, induz a criação de políticas educacionais, em consonância com outras em nível estadual e federal, com o intuito de trazer melhorias para o Sistema de Ensino.
- Atua na criação de comunidades de aprendizagem nas escolas: o Centro visa tornar as escolas em espaços de aprendizagem para os professores e profissionais da educação (X, ano, p. 4).

O CECAPE incorpora um perfil para realizar inovações e pesquisas, atuar no aprimoramento da gestão escolar, empreender formação dos profissionais da educação e avaliação educacional, promover políticas e projetos educacionais e pedagógicos e atuar, fortemente, induzindo as escolas a se tornarem comunidades de aprendizagem.

Para tal conquista, assume-se um paradigma híbrido de desenvolvimento profissional que envolve, ao mesmo tempo, a formação em serviço, na escola, e outras realizadas no CECAPE. Este é um modelo que vem sendo assumido por países os quais possuem grande destaque em termos de educação (Finlândia, entre outros) e por cidades brasileiras como Sobral e Joinville.⁸

Em 2016, ano em que se iniciou este trabalho de pesquisa, foram realizados no CECAPE diversos trabalhos de formação e acompanhamento do processo pedagógico do Município, como mostra a tabela 14.

Tabela 14
Ações desenvolvidas pelo CECAPE (2016)

<u>Tipos de ações</u>	<u>Número de ocorrência destas ações</u>
Reuniões de coordenadores.....	15
Reuniões de diretores.....	12
Reuniões de orientadoras.....	9
Palestras.....	19
Oficinas.....	64
<i>Workshops</i>	3
Congressos.....	5
Encontros de professores.....	30
Encontros de grupos de estudos.....	19

Fonte: Relatório do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (2017).
Elaborada pela autora.

O CECAPE possui também um grupo de especialistas em Educação Inclusiva que atende as escolas, mediando as práticas realizadas junto aos alunos de inclusão, e realizando intervenções junto às famílias, quando necessário.

Entre as principais conquistas do CECAPE estão a elaboração das

⁸ A cidade de Sobral foi considerada (Instituto Alfa e Beto: <<http://www.alfaebeto.org.br/>>) o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2015. Joinville e São Caetano do Sul receberam menção honrosa pelos resultados mais expressivos nas regiões Sudeste e Sul na Prova Brasil.

Orientações Curriculares do Município para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, e a organização de um trabalho de fortalecimento da passagem do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Outra realização importante foi a implantação da Prova São Caetano, cujo objetivo é auxiliar o monitoramento e a avaliação das escolas, a partir dos resultados dos alunos. A Prova São Caetano é um teste em larga escala, que pode contribuir não apenas para o acompanhamento do nível do processo ensino-aprendizagem no Município, mas também fornecer aos alunos uma maior vivência na execução de testes em larga escala, como preenchimento de gabarito, resolução de questões de múltipla escolha e gestão do tempo.

A preocupação com o monitoramento dos resultados dos alunos se deve, primeiramente, ao acompanhamento da aprendizagem de cada aluno da cidade e também aos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que vem se apresentando num crescente ao longo dos últimos anos, obtendo efeitos acima das médias estadual e nacional, fatores discutidos no item 3.2.

Neste contexto, o Coordenador Pedagógico do Fundamental I de São Caetano do Sul encontra-se inserido e realiza parte de sua formação, que ocorre no CECAPE e nas próprias escolas (formação em serviço). Este profissional tem a tarefa de levar esta formação para seu grupo de professores, em sua respectiva unidade escolar, o que o torna uma peça-chave na engrenagem pedagógica da escola.

4 METODOLOGIA

A cidade de São Caetano do Sul possui 19 escolas que atendem o Ensino Fundamental I. Estas unidades escolares contam com a seguinte equipe gestora: diretor, assistente de diretor, coordenador de Fundamental I (anos iniciais), coordenador de Fundamental II (anos finais) e orientador educacional. Todos são concursados para o magistério, porém exercem cargos de confiança para a gestão. No caso do diretor, trata-se de uma escolha política, enquanto os demais são selecionados pelo respectivo diretor ou pela Secretaria de Educação.

Nos últimos anos, os CPs deste Município têm sido colocados como peças-chave no aperfeiçoamento dos professores, recebem formações e têm a tarefa de disseminar os novos conhecimentos para sua equipe docente. Devido a esta tarefa, tão essencial dentro do processo pedagógico da escola, e às múltiplas dimensões de seu trabalho cotidiano, e por ser a figura “interligadora” entre as várias esferas da escola (direção, Secretaria de Educação, professores, pais, alunos, funcionários), o CP foi selecionado como o objeto deste estudo.

Esta pesquisa traz como objetivos:

Objetivo geral:

- Identificar e analisar as relações entre as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos, do Ensino Fundamental I da rede de educação da cidade São Caetano do Sul, descritas no Regimento Escolar do Município e as ações efetivamente exercidas por esses profissionais na rotina de seu trabalho na escola.

Objetivos específicos:

- Delinear o perfil dos CP do Ensino Fundamental I da rede de educação da cidade São Caetano do Sul.
- Investigar o Regimento Escolar de São Caetano do Sul e relacioná-lo com as ações diárias do CP.
- Levantar as ações diárias dos CP no cotidiano escolar.
- Distinguir e descrever os fatores que facilitam ou dificultam a execução das tarefas cotidianas.

- Elaborar um Plano de Ação Educacional, no sentido de provocar reflexões e formular possíveis alterações no Regimento Escolar e/ou nas práticas desses profissionais, de modo a beneficiar tanto o CP quanto a educação da cidade de São Caetano do Sul como um todo.

Para a concretização destes objetivos, foram utilizados métodos mistos – quantitativo-qualitativo. Ao sintetizar as características deste método, Tashakkori e Teddlie (2010, p. 273) mostraram que estão entre elas o ecletismo metodológico e o pluralismo paradigmático. Isto ocorre porque, em se tratando de abordagens com qualidades antagônicas, com potencialidades e limitações próprias, a interação entre as duas promove a extração do melhor de cada uma para responder a um questionamento específico. Ou seja, ao se utilizar os pontos fortes de cada uma é possível se aproximar ao máximo da confirmação de uma hipótese/premissa e da complementariedade na apresentação dos resultados, a partir do fornecimento de melhores possibilidades analíticas.

A figura 1, elaborada a partir dos estudos de Gorar e Taylor (2004), ilustra os argumentos utilizados. Ela demonstra que cada abordagem tem a sua contribuição específica (A ou B), e a integração entre elas permite que uma área inexplorada (C) seja incorporada ao modelo analítico, favorecendo a construção de um desenho de pesquisa mais fortalecido, de acordo com as bases científicas, cujos objetivos podem ser descrever, interpretar, explicar e até prever a realidade.

Figura 1
Complementariedade das abordagens



Fonte: Paranhos et al. (2016).

Creswell (2007, p. 34-35) revelou que os métodos mistos utilizam ferramentas das pesquisas quantitativas e das qualitativas, com questões abertas e fechadas e múltiplas formas de dados, englobando desde análises estatísticas até outras textuais. Neste sentido, os instrumentos de coleta de dados são múltiplos e o pesquisador tem a oportunidade de colher diferentes tipos de informações para melhor compreender o problema em estudo.

Os métodos mistos, ao combinar as abordagens predeterminadas das pesquisas quantitativas com as emergentes das qualitativas, possibilitam uma multiplicidade de mensagens, obtidas tanto a partir de pesquisas estatísticas quanto da utilização de análises textuais, viabilizando ao pesquisador um melhor entendimento do problema pesquisado (idem, p. 34-35), e a busca pela eliminação das limitações pertinentes à aplicação de cada um dos dois procedimentos citados.

4.1 Fases do estudo

4.1.1 Primeira fase

A primeira etapa desta pesquisa empregou a abordagem de pesquisa quantitativa e se constituiu em um questionário (vide apêndice A), cujo objetivo foi o de identificar o perfil dos CPs de Ensino Fundamental da rede de ensino de São Caetano do Sul e, ao mesmo tempo, compreender algumas atividades realizadas pelo CP em sua rotina.

A amostra foi composta por 18 CPs. Este questionário se compõe de uma parte inicial, na qual se coletou dados do perfil dos participantes em relação ao: a) sexo; b) ano de nascimento; c) idade; d) residência; e) estado civil; f) condição na família (se é chefe); g) filhos; e h) quantidade.

Em outra parte, informações foram arrecadadas relativas à formação do participante: 1) formação inicial do CP; 2) curso realizado na graduação; 3) duração; 4) curso de pós-graduação; 5) tempo e temática da pós-graduação; e 6) formação continuada.

O questionário englobou também questões profissionais: a) tempo na docência; b) ingresso na rede; c) especificidades da função como Coordenador

Pedagógico; d) forma de ingresso; e) tipo de vínculo; e f) tempo de permanência na função.

Em seguida, coletou-se dados sobre a formação continuada dos participantes: a) tipo; b) carga horária; e c) tempo. Ao mesmo tempo, foram recolhidas características sobre a fluência tecnológica dos coordenadores: a) utilização de computadores; b) *tablets*, celulares e internet.

No questionário, foram utilizadas algumas escalas de Likert para captar as opiniões dos CPs em alguns assuntos específicos. Este modelo permite uma maior confiabilidade, tanto em termos de consistência quanto em estabilidade temporal, indicando o grau de concordância ou discordância para cada item usando o formato de múltipla escolha.

Na escala de Likert, em geral, é manuseado um número de opções ímpar com a alternativa central neutra. Em cada item, o entrevistado pode escolher entre as opções, geralmente apresentadas em cinco diferentes possibilidades de resposta, indicando o grau de concordância perante a afirmação exposta na colocação. As respostas geralmente são apresentadas como “concordo plenamente”, “concordo”, “não sei”, “discordo” e “discordo totalmente”.

No entanto, pesquisas recentes sobre avaliações em larga escala, como o projeto Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), têm elaborado escalas de Likert sem a posição central (“não sei”), o que obriga o posicionamento do participante. Hill e Hill (2004) afirmam que não há uma regra para manter ou retirar a opção neutra da pesquisa. Porém, normalmente, quando o “não sei” é removido, a investigação pode tornar-se mais representativa, uma vez que obriga o participante a se assumir. Assim, nesta presente pesquisa, optou-se por não utilizar o posicionamento neutro, e as escalas de Likert foram então formuladas a partir de quatro possíveis respostas.

A primeira escala, bloco de itens, buscou captar o capital cultural do participante, verificando seu grau de concordância ou discordância em relação aos itens: a) domínio de outros idiomas; b) hábitos de leitura; c) viagens realizadas; d) visitas a museus; e e) realização de cursos.

A segunda escala serviu para captar parte da rotina do CP no cotidiano escolar. Ela utilizou itens relacionados à: a) atividade de formação; b) atividade de inspetor (cuidar de disciplina); c) observação de aula; d) realização de devolutiva; f) realização de atendimentos; g) gestão de eventos; h) elaboração e acompanhamento do PPP; i) acompanhamento pedagógico, entre outros (vide apêndice A).

Esta escala, a de número 41, constituiu-se na parte principal do questionário, uma vez que revela as atividades realizadas pelo CP em sua rotina, fundando-se num material essencial para o cruzamento com as atribuições descritas no Regimento Escolar de São Caetano do Sul. As respostas obtidas nos itens da escala (41) também foram relevantes, pois indicaram os Coordenadores Pedagógicos para participar da segunda fase da pesquisa – a qualitativa, com a utilização de entrevistas.

A terceira escala focou na formação continuada do CP. Nela buscou-se conhecer a formação do CP em relação a: a) cursos e oficinas realizadas; b) participação em conferências; c) estágios e visitas; e d) atuação como pesquisador.

A quarta escala tinha o objetivo de conhecer o desenvolvimento profissional do CP. Foram utilizados itens como: a) estudo de literatura técnica e científica; e b) produção de material didático.

A quinta escala objetivou levantar as possíveis necessidades de desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico referentes à(os): a) conteúdos; b) avaliação; c) gestão de sala de aula; d) práticas de ensino; e) tecnologias; f) inclusão e multiculturalismo; e g) liderança.

A sexta escala tinha o intuito de conhecer o vínculo do CP com o *feedback* aos professores. Ou seja, quais eram as principais fontes de devolutivas do CP para o professor. A ideia central era de averiguar se essas questões estavam ligadas a: a) notas dos alunos; b) fluxo escolar; c) resultados de aprendizagem; e d) atuação docente.

No questionário, quatro outras escalas tinham a função de compreender qual era o conhecimento dos participantes em relação às tecnologias: o uso do

computador e da internet. Simultaneamente, procurou-se conhecer o quanto e como esses profissionais utilizavam tais ferramentas no cotidiano escolar.

Neste questionário, havia ainda três questões abertas, com o intuito de deixar o entrevistado livre para responder, proporcionando ao pesquisador ideias e reflexões a serem expandidas na fase qualitativa da pesquisa. O objetivo era compreender: a) as dificuldades no cotidiano da profissão; b) os principais prazeres do trabalho; e c) as qualidades de um CP.

4.1.2 Segunda e terceira fases

Na segunda e terceira fases deste estudo, foram utilizadas as técnicas da pesquisa qualitativa, que se caracteriza por ser uma abordagem aberta e flexível, ao contrário da pesquisa quantitativa.

A pesquisa qualitativa tem sido amplamente aplicada às ciências sociais, cujos problemas são investigados dentro de seu contexto, ou seja, são estudados os ambientes nos quais as pessoas atuam, para que se possa conhecer os significados dos eventos. Como afirma Flick (2004, p. 21-22), a pesquisa qualitativa trata da busca da compreensão pela totalidade das relações sociais e, desta forma, o objeto de estudo se revela como o ponto de partida.

Dentro da pesquisa qualitativa, optou-se pela abordagem descritiva-exploratória. No caso da descritiva, procura-se descrever as características de determinada população ou de um fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre variáveis. Esta envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como a observação, o registro, a análise, entre outros. Tenta-se descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas qualidades, causas, e as relações com outros fatos. Já a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento.

As pesquisas descritivas, em conjunto com as pesquisas exploratórias, ultrapassam a identificação das relações entre as variáveis, procurando estabelecer a natureza dessas relações (PRODANOV, 2013, p. 51-52).

4.1.3 Segunda fase – Análise documental

A análise documental foi utilizada nesta pesquisa para analisar o Regimento Escolar do Município (versão publicada em 2014), que se constitui em uma das bases de análise entre as atribuições e as reais ações cotidianas do Coordenador Pedagógico de São Caetano do Sul. Por ainda não ter sofrido tratamento analítico, configura-se como um documento “de primeira mão”, assim como fotografias, cartas e documentos pessoais, ofícios, memorandos, regulamentos, gravações, boletins, diários, fichas, mapas, entre outros (GIL, 2002, p. 33).

Sendo assim, o documento aqui averiguado, por ser “de primeira mão”, respalda-se em uma fonte estável de dados. Porém, há de se cuidar quanto à subjetividade no momento da investigação desses dados, para que não se comprometa a idoneidade da pesquisa. Para isso, é essencial que se analise o documento sob diferentes ângulos, e considere as diversas implicações relativas a ele antes de se formular uma conclusão (idem, p. 34).

A apreciação do documento (Regimento Escolar) foi baseada na contemplação de conteúdo (BARDIN, 1977), na utilização de códigos. Trata-se de um tipo de exame para interpretar a matéria de um documento ou de um texto, a partir de normas sistemáticas, com o objetivo de encontrar significados temáticos ou lexicais.

Chizzotti (2006) indica que se traduz numa forma de se relacionar à frequência das citações de alguns temas, ideias e ou palavras em um texto e, ao mesmo tempo, interpretar as atribuições e os juízos conferidos a um determinado assunto. Neste caso, leva-se em consideração que um texto traz sentidos, explícitos ou ocultos, que podem ser analisados mediante técnicas sistemáticas e apropriadas. A interpretação pode ser alcançada com a decomposição do conteúdo do documento em partes.

Para análise do Regimentos Escolar, os 29 itens do artigo 15, que trata das atribuições do Coordenador Pedagógico, estas foram agrupadas em 6 categorias:

1. Acompanhamento e orientação ao professor: desenvolvimento dos conteúdos, projetos e elaboração de atividades, de modo a adequar a metodologia, reformular programas, orientar e oferecer novas estratégias ao professor, quando necessário.

2. Formação ao professor e HTPC: garantir momentos de estudo teórico, aperfeiçoamento e atualização da prática pedagógica, propondo e coordenando atividades de formação continuada, principalmente nos momentos de HTPC.

3. Atividades burocráticas: produção de relatórios e organização de documentação relativa às atividades de coordenação.

4. Documentos norteadores da prática de ensino: participação na elaboração do PPP, planos e projetos e acompanhamento no desenvolvimento/execução destes.

5. Auxílio à família e à comunidade escolar: orientação às famílias e à comunidade escolar, no sentido de inseri-las no processo educativo e nas metas (projetos, planos, entre outros) da escola.

6. Acompanhamento do rendimento escolar: gerenciamento do rendimento escolar dos alunos, de modo a promover ações para assegurar o bom aproveitamento e a superação dos problemas.

A partir dessa categorização, uma nova análise foi realizada, com o intuito de realizar um aprofundamento nas atribuições dos Coordenadores Pedagógicos contidas no Regimento Escolar. Ela possibilitou uma melhor compreensão dos resultados para o cruzamento com as entrevistas conduzidas com os CPs.

4.1.4 Terceira fase – Entrevistas

Nesta fase, foram efetuadas entrevistas com os CPs. As questões examinadas mais detalhadamente foram destacadas da análise do questionário realizado na primeira fase. Pretendeu-se levantar informações mais específicas sobre as ações diárias desses CPs. Tal situação objetivou, em outro momento, a criação de relações com as atribuições descritas no Regimento Escolar e a realização de pesquisas sobre fatores que influenciam (dificuldades e desafios) as atividades do CP.

Pretende-se, assim, com esta abordagem qualitativa, alinhar os objetivos predeterminados, traçando um panorama mais fiel possível da realidade, de modo que as análises finais possibilitem a elaboração de um Plano de Ação Educacional o qual de fato possa contribuir com a educação na cidade de São Caetano do Sul.

As entrevistas, conduzidas neste estudo, coletaram dados acerca da formação continuada no HTPC, em relação a: organização e planejamento, aspectos formativos ou não formativos, temas discutidos nessas reuniões (HTPC) e estudo para o aperfeiçoamento docente.

Também foi descoberto o seguinte referente a:

- Acompanhamento das aulas: frequência em que assiste aulas, organização para assistir aulas, apreciação da prática pelos professores e *feedback*.
- Orientação aos professores: análise materiais, planos de aulas, verificação de atividades, xerox.
- Verificação do Regimento Escolar e atribuições: recebimento do Regimento Escolar, conhecimento das atribuições, funções do CP e outros membros da equipe.
- Gerenciamento do planejamento diário: planejamento semanal fixo de alguma(s) atividade(s),
- Orientação de alunos: casos de indisciplina, frequência em que recebe alunos por indisciplina, monitoramento de alunos (notas, caderno), frequência com que chama alunos para isso.
- Atendimento aos pais: hora marcada/sem hora marcada, assuntos pedagógicos ou outros assuntos,
- Atendimento de casos de saúde: com a participação da enfermeira na escola, realização de ligações telefônicas para pais quando alunos adoecem.
- Controle de faltas de professores e funcionários: professores e/ou funcionários assíduos/faltantes, soluções e consequências.
- Administração do tempo escolar: suficiente/insuficiente, alternativas para lidar com o tempo na escola.
- Pontos positivos e negativos na função.
- Impressão final.
- Balanço final da experiência como CP.

Para a apreciação das entrevistas realizadas com os Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul, foi

também utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), com a utilização de códigos.

5 RESULTADOS

Os resultados deste estudo são apresentados, inicialmente, a partir do perfil dos professores que atuam na rede de Ensino Fundamental I. Posteriormente, são desenvolvidas as atribuições do Regimento Escolar. Em seguida, são reveladas as atividades do CP em sua rotina diária de trabalho, a partir da escala 41 (questionário). Por fim, são mostrados os dados das entrevistas.

5.1 O perfil dos CP da rede de ensino de SCS

Os dados do perfil dos Coordenadores Pedagógicos denunciam uma demanda particular. As tabelas 15 e 16 sintetizam as informações sobre sexo e idade.

Tabela 15
Sexo dos coordenadores (2016)

	%
Masculino	5,55
Feminino	94,44

Fonte: elaborada pela autora.

Verifica-se que na rede de ensino da cidade de São Caetano do Sul, nas escolas públicas, a maioria dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I pertencia ao sexo feminino. Neste contexto, apenas 5,55% dos CP eram do sexo masculino.

A tabela 16 apresenta a idade dos participantes.

Tabela 16
Idade dos coordenadores – (2016)

	%
Entre 30 e 40 anos	50
Entre 41 e 50 anos	33,33
Mais de 51 anos	16,66

Fonte: elaborada pela autora.

Observou-se que o grupo de Coordenadores Pedagógicos de São Caetano do Sul era jovem, sendo que metade dele tinha entre 30 e 40 anos de idade. Com mais de 51 anos, apenas 16,66% integravam o bando pesquisado.

As tabelas 17, 18 e 19 revelam os dados sobre a família do Coordenador Pedagógico de Fundamental I em relação a estado civil, filhos e se é ou não chefe de família.

A tabela 17 traz o estado civil dos CP.

Tabela 17
Estado civil dos coordenadores (2016)

	%
Casado(a)/União estável	72,22
Solteiro(a)	5,55
Divorciado(a)	22,22
Viúvo(a)	0

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto ao estado civil dos Coordenadores Pedagógicos de SCS, notou-se que a maioria (72,22%) era casada ou possuía uma união estável, e que não havia ocorrência de viuvez entre o grupo.

A tabela 18 apresenta as informações acerca dos filhos dos CPs.

Tabela 18
Filhos dos coordenadores (2016)

	%
Têm filhos	66,66
Não têm filhos	33,33

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados revelaram que a maioria, quase dois terços dos participantes deste estudo, tinham filhos.

A tabela 19 se refere ao chefe de família.

Tabela 19
Chefe de família – coordenadores (2016)
%

É chefe de família	50
Não é chefe de família	33,33
Não responderam	16,66

Fonte: elaborada pela autora.

Dois terços do público pesquisado afirmaram ter filhos, e metade deste grupo revelou ser chefe de família. Quanto à segunda pergunta, 16,66% não responderam ser ou não o chefe da família.

O local de moradia dos Coordenadores Pedagógicos pesquisados está sintetizado na tabela 20.

Tabela 20
Local de residência dos coordenadores (2016)

	%
São Caetano do Sul	66,66
Outros municípios do Grande ABC	22,22
São Paulo	11,11

Fonte: elaborada pela autora.

Verificou-se que a maioria dos CPs do Ensino Fundamental I moravam próximo a seu local de trabalho, sendo que 66,66 % do total pesquisado residia no próprio município de SCS, e o restante em Municípios os quais faziam divisa com a cidade (Santo André, São Bernardo do Campo e São Paulo).

Quanto ao tempo de exercício profissional na área de Educação e na função de Coordenador Pedagógico em São Caetano do Sul, as tabelas 21 e 22 resumem os dados.

Tabela 21
Tempo de exercício profissional em
Educação dos CPs (2016)

	%
Até 15 anos	55,55
De 16 a 30 anos	33,33
Mais de 30 anos	5,55

Fonte: elaborada pela autora.

Observou-se que mais da metade dos entrevistados (55,55%) tinha menos tempo de exercício profissional na área de Educação (até 15 anos), enquanto apenas 5,55% tinha mais de 30 anos de trabalho neste segmento.

Já a tabela 22 traz dados do tempo de exercício.

Tabela 22
Tempo de exercício como CP em SCS
(2016)

	%
De 1 a 2 anos	27,77
De 3 a 4 anos	44,44
De 5 a 9 anos	27,77

Fonte: elaborada pela autora.

Já em relação à função de Coordenador Pedagógico em São Caetano do Sul, 44,44% dos pesquisados manifestaram de 3 a 4 anos de exercício nela. Os 27,77% que tinham entre 5 e 9 anos indicam que estes já ocupavam o papel na gestão municipal anterior.

Quanto à jornada de trabalho semanal, a tabela 23 sintetiza os resultados.

Tabela 23
Jornada de trabalho semanal
dos CPs (2016)
%

27 horas	5,55
44 horas	88,88
71 horas	5,55

Fonte: elaborada pela autora.

A jornada de trabalho semanal era de 44 horas para 88,88% dos entrevistados, e diferente para 5,55%, cuja carga horária semanal foi declarada como sendo de 71 horas, devido a um acúmulo de cargo em outra rede de ensino, e outros 5,55%, cuja carga horária semanal era de 27 horas, ou seja, considerado meio período.

Quanto à formação inicial, a maneira como foi realizada (presencial, à distância) e o tipo de universidade, as tabelas 24, 25 e 26 revelam os resultados.

Tabela 24
Formação inicial dos coordenadores (2016)
%

Pedagogia	83,33
Fonoaudiologia	5,55
Jornalismo	5,55
Serviço Social	5,55

Fonte: elaborada pela autora.

A forma como o CP realizou seu curso é apresentada na tabela 25.

Tabela 25
Maneira como a formação inicial dos
coordenadores foi realizada (2016)
%

Presencial	100
À distância	0

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à instituição em que os CP realizaram seus cursos, a tabela 26 mostra os dados.

Tabela 26
Tipo de instituição em que os CPs realizaram a pedagogia (2016)

	%
Pública federal	0
Pública estadual	16,66
Pública municipal	0
Privada	83,33

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à formação inicial, mais de 80% manifestaram a pedagogia como a primeira formação em nível de graduação. Outros cursos foram efetivados em fonoaudiologia (5,55%), jornalismo (5,55%) e serviço social (5,55%). Todos os cursos de graduação realizados foram presenciais. A respeito da faculdade de pedagogia, 16,66% dos entrevistados estudaram em universidades públicas estaduais, enquanto a maioria (83,33%) fez o curso em instituições privadas.

Questionados quanto à pós-graduação na área de Educação, 77,77% afirmaram tê-la concluído, 16,66% afirmaram não ter feito ou completado o curso, e 5,55% não responderam à pergunta.

A tabela 27 revela a área temática da pós-graduação realizada pelos 77,77% que responderam “sim” na primeira pergunta.

Tabela 27
Pós-graduação cursada pelos coordenadores (2016)

	%
Áreas pedagógicas	42,85
Áreas de gestão educacional	35,71
Outras áreas da educação que não especificamente pedagógico ou gestão	14,28
Não responderam	7,14

Fonte: elaborada pela autora.

Embora o Coordenador Pedagógico ocupe um cargo de gestão, a maioria dos cursos de pós-graduação realizados por estes profissionais de SCS foram em áreas pedagógicas (42,85%).

A respeito da formação continuada em serviço, 100% dos entrevistados declararam ter participado de alguma atualização, treinamento, capacitação, entre outros, nos 2 anos anteriores à pesquisa. A tabela 29 mostra a carga horária da atividade considerada mais relevante dentre as que participou.

Tabela 28
Carga horária das formações mais relevantes realizadas pelos CPs (2016)

	%
Menos de 2 horas de duração	0
De 21 a 40 horas de duração	38,88
De 41 a 80 horas de duração	11,11
Mais de 80 horas de duração	50

Fonte: elaborada pela autora.

Metade dos Coordenadores Pedagógicos consideraram mais relevante a formação com mais de 80 horas de duração, enquanto nenhum deles apontou aquela com carga horária menor que 2 horas como sendo a mais importante. Um ponto de divergência, porém, foi percebido quanto a uma questão aberta, em que se perguntava qual era a carga horária total do desenvolvimento profissional do qual o CP havia participado nos últimos 2 anos. As respostas variaram muito: de 4 a 1.260 horas. Quando questionados sobre as horas, dentro desta carga horária, em que foram obrigados a participar de desenvolvimentos profissionais, como parte das atividades de Coordenador Pedagógico, os entrevistados novamente apresentaram respostas muito inconstantes: entre 4 e 400 horas.

Sobre o uso dos conhecimentos adquiridos nestas atividades de formação continuada das quais participaram, a tabela 29 aponta o seguinte.

Tabela 29
Uso dos conhecimentos adquiridos
pelos CPs (2016)

	%
Quase sempre	83,33
Eventualmente	16,66
Quase nunca	0
Nunca	0

Fonte: elaborada pela autora.

Pode-se observar, a partir dos dados obtidos nesta tabela, que a utilização dos conhecimentos adquiridos nas formações continuadas era bastante satisfatória (83,33% para “quase sempre”, e 16,66% para “eventualmente”). Ninguém afirmou não utilizar os conhecimentos.

Sobre o pagamento por essa formação continuada, 50% disseram que não foi necessário pagar nada, enquanto 11,11% afirmaram terem arcado com todas as despesas dos cursos, como mostra a tabela 30.

Tabela 30
Pagamento da formação continuada pelos CPs nos últimos 2 anos

	%
Nada	50
Uma parte	22,22
Tudo	11,11
Não respondeu	16,66

Fonte: elaborada pela autora.

Vale lembrar que as formações continuadas, oferecidas pelo Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE), são gratuitas e, quando não ocorrem em horário de trabalho, geram certificados, cujas pontuações são somadas e revertidas em gradual melhoria salarial.

Sobre os salários, a tabela 31 demonstra a renda pessoal aproximada dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I de SCS.

Tabela 31
Renda pessoal dos coordenadores (2016)
%

Até 5 mil reais	44,44
Entre 5 mil e 7 mil reais	44,44
Entre 7 mil e 10 mil reais	5,55
Acima de 10 mil reais	0
Não respondeu	5,55

Fonte: elaborada pela autora.

A única renda declarada entre R\$7.000,00 e R\$10.000,00 foi de um CP do sexo feminino, que não acumulava cargo, com mais de 50 anos, sendo 29 dedicados à educação municipal de São Caetano do Sul. Ela ocupava o cargo de Coordenadora Pedagógica havia 2 anos.

Quanto à constituição das equipes gestoras nas respectivas escolas, observou-se a seguinte composição.

Quadro 2																		
Composição das equipes gestoras																		
ESCOLA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Nº ALUNOS NO EF 1	141	225	449	274	461	307	390	224	117	327	332	464	176	300	407	529	341	375
É DE PERÍODO INTEGRAL?	N	N	N	S	N	N	S	S	N	N	N	S	N	N	S	N	S	S
DIRETOR	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
ASSISTENTE DE DIREÇÃO	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
CP FUNDAMENTAL I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
CP FUNDAMENTAL II *	S	S	S	N	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	N
COORDENADOR DE OFICINAS **	N	N	N	S	N	N	S	S	N	N	N	S	N	N	S	N	S	S
ORIENTADOR EDUCACIONAL	S	S	S	S	S	S	S	S	S	?	S	S	S	S	S	S	S	S
COORDENADOR DE EVENTOS	S	S	S	N	S	S	N	S	N	?	S	S	S	S	N	S	N	N
PROFESSOR ESPECIALISTA (INCLUSÃO)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
COORDENADOR DE ÁREA – FUNDAMENTAL II *	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: elaborado pela autora.

? Não respondeu.

* Não há Ensino Fundamental II nestas escolas, portanto não há CP nem Coordenadores de Área de Fundamental II.

** Só há Coordenador de Oficinas nas escolas de período integral.

Por meio desse quadro, é possível concluir que tanto o grupo das escolas de período integral quanto as escolas de meio período possuíam uma constituição similar em relação aos membros da equipe. O Coordenador de Eventos, responsável por atividades extracurriculares, saídas pedagógicas e organização de eventos, era o profissional que interrompia a sequência de regularidade. Ou seja: ora aparecia em escolas de meio período, ora em unidades de tempo integral; ora em escolas de grande porte (referente ao número de alunos), ora em estabelecimentos com reduzido número de alunos.

O capital cultural do CP de Fundamental I também foi analisado no questionário. A tabela 32 corresponde à escala 34 do questionário, e apresenta a frequência com que ações pertinentes a eventos culturais foram praticas pelo CP no ano anterior à pesquisa.

Tabela 32
Capital cultural do CP

	Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
1 Lê um livro.	0	0	44,44%	55,55%
2 Lê jornais.	5,55%	27,77%	38,33%	27,77%
3 Lê revistas.	0	22,22%	44,44%	33,33%
4 Realiza viagens curtas (praia, campo etc.).	0	41,17%	41,17%	17,64
5 Realiza viagens internacionais.	72,22%	22,22%	5,55%	0
6 Visita museus e/ou exposições.	5,55%	16,66%	61,11%	16,66%
7 Faz cursos em Educação.	0	11,76%	29,41%	52,94%
8 Faz cursos fora da área de Educação.	33,33%	33,33%	27,77%	5,55%
9 Vai a parques.	5,55%	16,66%	50%	27,77%
10 Vai ao cinema.	5,55%	11,11%	55,55%	27,77%
11 Vai ao teatro.	0	55,55%	27,77%	16,66%
12 Assiste filmes e/ou espetáculos pela TV.	0	0	38,88%	61,11%
13 Assiste documentários.	0	5,55%	50%	44,44%
14 Assiste telejornais.	0	22,22%	22,22%	55,55%
15 Assiste outros programas de entretenimento (novelas, séries, etc.)	0	16,66%	44,44%	38,88%
16 Participa de grupos de estudos.	0	38,88%	44,44%	16,66%

Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar os dados, foi possível concluir que os Coordenadores Pedagógicos conservavam uma adequada rotina de leitura e manifestavam frequente acesso à cultura, por meio de visitas a cinemas, museus, cursos, grupos de estudos, entre outros.

Quanto aos recursos de internet, meios e ferramentas digitais, foi possível detectar, por meio das questões específicas do questionário, que o CP de São Caetano do Sul possuía acesso e conhecimentos suficientes para executar as demandas do dia a dia.

O inquérito aplicado aos Coordenadores Pedagógicos continha, ainda, três questões abertas. A primeira perguntava quais as principais dificuldades encontradas para desenvolver a função. As respostas mais recorrentes foram as seguintes.

Tabela 33
Principais dificuldades para desenvolver a função de CP

Resposta	Frequência (vezes)
Organizar a rotina, priorizando o pedagógico e deixando de absorver demandas que não são de responsabilidade do CP.	12
Gerir o tempo, lidando com os imprevistos e as urgências.	3
Deixar a Coordenação Pedagógica para substituir professores faltantes.	4
Preparar a formação para os professores em curto espaço de tempo e cuidar para que a prática aconteça na sala de aula.	1
Estreitar o trabalho com os professores, acostumados, até então, com um sistema de vigilância, e não de parceria.	2

Fonte: elaborada pela autora.

A maior dificuldade relatada pelos Coordenadores Pedagógicos na primeira pergunta aberta se relacionava às “urgências” que aparecem no dia a dia, os chamados “incêndios”, as quais nem sempre são de responsabilidade do CP, mas que ele acaba tomando para si. Em segundo lugar, estava a falta de professor na rede municipal de ensino de São Caetano do Sul, o que fazia com que este profissional deixasse a coordenação da escola para assumir a sala de aula.

A segunda pergunta aberta questionava sobre os principais prazeres do entrevistado na função de Coordenador Pedagógico. As respostas aparecem a seguir.

Tabela 34
Principais prazeres na função de Coordenador Pedagógico

Resposta	Frequência (vezes)
Aprender a lidar com o ser humano.	1
Contribuir para a formação e evolução do professor.	4
Melhorar o rendimento dos alunos.	6
Ver a união e o empenho dos docentes na busca pela educação de qualidade.	2
Ver uma educação voltada para a cidadania.	1
Participar do processo de ensino-aprendizagem.	2
Parceria, troca de conhecimentos com a equipe docente.	6
Contribuir com a reflexão da prática do professor.	6
Atuar em aulas em parceria.	1
Auxiliar no planejamento.	2
Atuar na valorização do professor.	1

Fonte: elaborada pela autora.

Nesta segunda questão aberta, os CPs indicaram que os principais prazeres na profissão eram trabalhar, ver melhorar o rendimento do aluno e contribuir com a reflexão da prática docente.

A terceira e última pergunta aberta era sobre as qualidades profissionais que, na opinião do entrevistado, um CP deveria ter. As respostas estão contempladas logo abaixo.

Tabela 35
Qualidades que um Coordenador Pedagógico deve ter

Resposta	Frequência (vezes)
Empatia.	4
Saber ouvir.	7
Conhecimento pedagógico.	5
Boa comunicação.	3
Saber planejar, gerir o tempo e estabelecer prioridades.	2
Buscar soluções inovadoras.	1
Organização.	2
Flexibilidade, ter “jogo de cintura”.	4
Paciência.	2
Parceria.	2
Responsabilidade quanto à aprendizagem dos alunos.	4
Saber dar bons <i>feedbacks</i> .	1
Liderança.	3
Conhecimentos em gestão de pessoas/mediação de conflitos.	3

Estudos constantes.	3
Atenção aos novos recursos tecnológicos.	1
Garantir um ambiente acolhedor.	1
Cumprir metas.	1
Persistência.	1
Bom relacionamento interpessoal.	1
Resiliência.	2
Acreditar no seu trabalho e na educação.	1
Olhar atento.	1
Conhecimento de sua função.	1
Articulação, ser o harmonizador das relações entre os atores da escola.	2
Prezar pela proposta pedagógica.	1
Presença no processo.	1
Ser formador.	2
Saber delegar tarefas.	1

Fonte: elaborada pela autora.

A diversidade de respostas a respeito das qualidades profissionais que um Coordenador Pedagógico deve ter foi bastante ampla. As que mais se repetiram foram “ter conhecimento pedagógico” e “saber ouvir”. Muitas réplicas, porém, embora apareçam fragmentadas, fazem parte de um grupo de itens diretamente relacionados à liderança e gestão, como empatia, comunicação, gestão de tempo, inovação, organização, gestão de pessoas, resiliência, olhar atento e escuta ativa, articulação e presença no processo.

5.2 Análise das atribuições do Regimento Escolar dos CP's

A análise do documento das atribuições do Regimento Escolar permitiu um agrupamento em 6 categorias: 1. Acompanhamento e orientação ao professor; 2. Formação ao professor e HTPC; 3. Atividades burocráticas; 4. Documentos norteadores da prática de ensino; 5. Auxílio à família e à comunidade escolar; 6. Gerenciamento do rendimento escolar. Sobre tal classificação, algumas análises foram realizadas para detalhar o entendimento do documento.

A categoria 1 envolve os aspectos relacionados ao acompanhamento do professor e do trabalho pedagógico. A tabela 36 sintetiza os dados.

Tabela 36

Categoria 1 – Acompanhamento e orientação ao professor/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
I	Acompanhar e orientar o professor.
VIII	Acompanhar o desenvolvimento da elaboração das atividades diversificadas realizadas com os alunos, pelos professores.
IX	Estudar e adequar a metodologia didática e procedimental do professor ao explorar os conteúdos com o aluno.
XI	Orientar, pontuar e oferecer ao professor novas formas de estratégias para mediar a aprendizagem dos alunos, referentes a determinados conteúdos.
XII	Analisar, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a qualidade e a estética das atividades, avaliações e outros instrumentos avaliativos, elaborados pelos professores.
XIII	Orientar individualmente os professores quanto à metodologia adequada ao relacionamento e atendimento a diversidade dos alunos em sala de aula.
XV	Acompanhar o professor em sua prática pedagógica, observando e analisando suas produções e o desenvolvimento dos conteúdos e dos projetos, ao distribuir devolutivas sobre seu trabalho.
XVI	Ouvir, orientar e acompanhar o professor no conhecimento e cumprimento das suas responsabilidades no trabalho docente, de modo a gerar um clima que proporcione o aperfeiçoamento pessoal e social dos elementos da escola.
XXII	Auxiliar os coordenadores de área e professores na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do planejamento.
XIX	Orientar e acompanhar atividades e procedimentos, empregados pelos professores que ministram aulas do apoio escolar pedagógico.
XXV	Estimular as reformulações de programas, métodos, técnicas, critérios de avaliações e demais instrumentos operacionais da ação didático-pedagógica.

Fonte: elaborada pela autora.

Na tabela 36, pode-se observar que se tratam de práticas de acompanhamento e de orientação docente, bem como instruções de coordenadores de área e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento de atividades relacionadas aos métodos e os processos de avaliação, entre outros.

Já na categoria 2, encontram-se itens relacionados ao trabalho do CP na formação continuada dos docentes, inclusive no Horário de Trabalho Produtivo Coletivo (HTPC). A tabela 37 revela estas informações.

Tabela 37

Categoria 2 – Formação ao professor e HTPC/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
III	Propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores.
II	Coordenar a programação e execução de reuniões pedagógicas.
XIV	Proporcionar momentos de estudo teórico que abordem a questão da heterogeneidade, tema de grande importância para o trabalho com as atividades diversificadas, para atender as necessidades individuais.
X	Supervisionar o desenvolvimento dos projetos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: elaborada pela autora.

Como se pode verificar, a formação continuada de professores é uma tarefa que deve ser realizada pelos Coordenadores Pedagógicos. Neste sentido, ele deve propor e administrar momentos e atividades de aperfeiçoamento na escola e outros vindos da Secretaria de Educação ou do CECAPE.

A categoria 3 enfatiza as atividades burocráticas, como preenchimento de documentos, elaboração de relatórios, controles e organização de horários de aulas, que também são importantes no contexto escolar. A tabela 38 mostra os dados.

Tabela 38

Categoria 3 – Atividades burocráticas/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
IV	Organizar e manter atualizado o acervo de documentos relativos às atividades de coordenação.
XVIII	Produzir relatórios de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da escola.
XXIII	Acompanhar e visitar os diários de classe trimestralmente.
XXVII	Assessorar a direção da escola, especificamente quanto a decisões relativas à matrícula, transferência, adaptação, agrupamento de alunos e organização de horário de aula.

Fonte: elaborada pela autora.

É possível observar que algumas atividades do cotidiano do Coordenador Pedagógico são de caráter burocrático, atreladas à organização de documentos, à realização de relatórios, entre outros.

Na categoria 4, está descrito o trabalho de confecção e acompanhamento de documentos norteadores da prática de ensino, como o currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A tabela 39 sintetiza as informações.

Tabela 39

Categoria 4 – Documentos norteadores da prática de ensino/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
XXI	Elaborar e apresentar à direção o seu plano de trabalho.
VI	Participar da produção do plano escolar, da proposta pedagógica e plano de curso, coordenando os aspectos referentes às proposições curriculares.
VII	Promover a coordenação, acompanhamento e o controle das atividades curriculares da escola, tendo em vista a proposta pedagógica, os planos de curso e planos de aulas, além de esquemas de trabalho expressos por meio de projetos específicos.

Fonte: elaborada pela autora.

Pode-se analisar que os CPs têm atuação sobre os documentos norteadores da escola (PPP, Plano Escolar) e da prática de ensino (plano de aula). Neste caso, eles devem acompanhá-los no cotidiano escolar.

Os itens da categoria 5 versam sobre a interação do CP, como um agente representante da escola, com a família e a comunidade escolar. A tabela 40 revela as informações.

Tabela 40

Categoria 5 – Auxílio à família e à comunidade escolar/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
XVII	Tratar com respeito e educação a comunidade escolar.
XX	Auxiliar a orientação educacional no estabelecimento de metas, buscando o desenvolvimento dos alunos e a parceria junto à família.
XXVI	Identificar o interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela escola ou por outras entidades.
XXIX	Participar das reuniões de pais e mestres e colaborar com o processo de integração escola-família-comunidade.

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se que os CPs da rede de ensino de São Caetano do Sul possuem em suas atribuições, contidas no Regimento Escolar, atividades associadas ao trabalho com as famílias e com a comunidade.

A categoria 6 aborda o monitoramento do rendimento dos alunos e o acompanhamento e avaliação dos planos e projetos da escola. A tabela 41 mostra os resultados.

Tabela 41

Categoria 6 – Acompanhamento do rendimento escolar/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
XXIV	Acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento dos planos e projetos de trabalho no nível da escola, cursos e classes, visando assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para a melhoria dos padrões de ensino.
XXVIII	Controlar o rendimento escolar dos alunos, pesquisando as causas do aproveitamento deficiente, em colaboração com os professores, ao estudar em conjunto, o encaminhamento que deve ser dado no sentido da superação dos problemas.
V	Solicitar, junto à orientação educacional, o encaminhamento para diagnósticos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Fonte: elaborada pela autora.

É possível observar que os CPs, de acordo com suas atribuições descritas no Regimento Escolar, atuam também no monitoramento das aprendizagens e dos desempenhos dos alunos. Neste processo, eles necessitam controlar a performance dos jovens, diagnosticando as causas pelos possíveis resultados ruins e, ao mesmo tempo, buscando soluções para essas problemáticas.

Como pode ser visto na exposição desses dados, o CP do Ensino Fundamental I manifesta funções, segundo o Regimento Escolar, associadas ao acompanhamento, à orientação e à formação do professor, às atividades burocráticas, bem como ao auxílio à família e à comunidade escolar. Além disso, o CP gerencia o rendimento escolar do aluno.

5.3 Análise dos dados das atividades realizadas cotidianamente pelos CPs (escala 41)

Os dados advindos da escala 41 (Likert) trazem as principais informações sobre as atividades realizadas no cotidiano escolar pelos Coordenadores Pedagógicos. Eles são apresentados em um quadro, utilizando inicialmente uma legenda de cores, de acordo com as respostas assinaladas. Os espaços em branco correspondem a questões deixadas sem resposta pelos entrevistados. Também foram incluídos 2 dados à escala original:

- 1) O número de alunos no Ensino Fundamental I das escolas, de acordo com o Censo escolar de 2015.
- 2) A idade dos Coordenadores Pedagógicos.

A fim de possibilitar uma melhor análise dos resultados, os dados (escala 41) foram também dispostos segundo os itens e as porcentagens das respostas conferidas pelos Coordenadores Pedagógicos (quadro 4).

A escala continha 52 itens, entre eles: realiza estudo para desenvolver a formação dos professores (item 1); assiste aulas (item 7); separa, prepara e/ou organiza materiais solicitados pelos professores (xerox, livros, matérias para decoração de festas, painéis, etc.) (item 16); substitui outros membros da equipe gestora em reuniões ou eventos (item 22); elabora circulares e bilhetes (item 28); orienta funcionários, como inspetores e membros da secretaria (item 30). Além disso, outras questões importantes são: organiza e acompanha as festas e mostras da escola (item 36); recebe e controla valores referentes a vendas e contribuições (paradidáticos, rifas, convites, APM) (item 38); participa de discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos (46); e atua na Gestão democrática da escola (item 52), entre outros.

	democrática da escola.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
--	------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Quadro 4

Escala 41 do questionário aplicado aos CPs, com frequência de respostas em porcentagem (%)

	Item	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
1	Realiza estudo para desenvolver a formação dos professores.	0	11,11	16,66	72,22
2	Utiliza o horário de HTPC para a formação contínua dos professores.	0	0	77,77	22,22
3	Prepara a formação para o HTPC dos professores.	0	0	33,33	66,66
4	Resolve casos de indisciplina dos alunos.	0	11,11	44,44	44,44
5	Atende a alunos que não estão se sentindo bem de saúde.	5,55	16,66	55,55	22,22
6	Atende ao professor para definir o que será explicado em uma observação de aula.	0	16,66	16,66	66,66
7	Assiste as aulas.	0	22,22	55,55	22,22
8	Oferece momento específico para o <i>feedback</i> .	0	11,11	55,55	33,33
9	Atende a pais com horário previamente agendado.	0	5,55	44,44	50
10	Atende a pais sem horário previamente agendado.	0	22,22	44,44	33,33
11	Atende a pais ao telefone.	0	11,11	22,22	66,66
12	Organiza substituições para classes em que há falta de professor.	0	0	0	100
13	Substitui professores faltantes.	0	5,55	50	44,44
14	Faz serviços burocráticos (listas de controles, elaboração de gráficos sobre avaliações externas).	0	0	27,77	72,22
15	Avalia atividades enviadas pelos professores.	0	0	0	100
16	Separa, prepara e/ou organiza materiais solicitados pelos professores (xerox, livros, matérias para decoração de festas, painéis, etc.).	0	0	11,11	88,88
17	Verifica diários.	0	0	22,22	77,77
18	Verifica semanários.	0	5,55	27,77	66,66
19	Verifica o sistema de notas <i>on-line</i> .	0	11,11	55,55	33,33
20	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades.	0	5,55	66,66	27,77
21	Participa de reuniões de Coordenadores Pedagógicos.	0	0	22,22	77,77
22	Substitui outros membros da equipe gestora em reuniões ou eventos.	5,55	38,88	55,55	0
23	Participa de cursos pela Secretaria de Educação.	0	5,55	44,44	50
24	Faz parte da APM.	27,77	5,55	11,11	55,55
25	Faz parte do Conselho de Escola.	20	6,66	13,33	60
26	Faz parte da elaboração do PPP, planos e projetos da escola.	0	5,55	5,55	88,88

27	Acompanha o funcionamento dos instrumentos acima (item 26).	0	5,55	27,77	66,66
28	Elabora circulares e bilhetes.	0	11,11	27,77	61,11
29	Orienta alunos pedagogicamente.	0	5,55	27,77	66,66
30	Orienta funcionários, como inspetores e membros da secretaria.	16,66	22,22	50	11,11
31	Acompanha a entrada dos alunos.	0	16,66	16,66	66,66
32	Acompanha o intervalo/o almoço dos alunos.	11,76	17,64	41,17	29,41
33	Acompanha a saída dos alunos.	0	22,22	27,77	50
34	Organiza as saídas pedagógicas.	16,66	16,66	38,88	27,77
35	Acompanha as saídas pedagógicas.	16,66	16,66	38,88	27,77
36	Organiza e acompanha as festas e mostras da escola.	5,55	5,55	27,77	61,11
37	Organiza e acompanha a adoção de livros paradidáticos.	0	0	5,55	94,44
38	Recebe e controla valores referentes a vendas e contribuições (paradidáticos, rifas, convites, APM).	33,33	27,77	16,66	22,22
39	Responde bilhetes de pais nas agendas dos alunos.	0	11,76	47,05	41,17
40	Participa de reuniões da equipe para discutir a visão e a missão da escola.	5,55	11,11	16,66	66,66
41	Desenvolve um currículo escolar ou parte dele.	16,66	5,55	27,77	50
42	Discute e decide sobre a seleção dos materiais didáticos (como livros didáticos, cadernos de exercícios).	0	5,55	27,77	66,66
43	Troca de materiais didáticos com os colegas.	0	16,66	33,33	50
44	Participa de reuniões com colegas.	0	5,55	44,44	50
45	Assegura o uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos.	0	0	27,77	
46	Participa de discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos.	5,55	0	5,55	88,88
47	Leciona quando um professor está ausente da escola.	0	11,11	33,33	55,55
48	Participa de atividades de aprendizagem profissional (como equipe de supervisão).	23,52	17,64	41,17	17,64
49	Observa as aulas de outros professores e apresenta um <i>feedback</i> (retorno) sobre a observação.	0	16,66	61,11	22,22
50	Participa de atividades envolvendo diferentes turmas e grupos etários (como projetos).	5,55	16,66	44,44	33,33
51	Discute e coordena a prática de lição de casa.	5,55	11,11	22,22	55,55
52	Atua na gestão democrática da escola.	0	22,22	16,66	61,11

Os dados revelam que, em alguns itens, as respostas podem divergir devido ao perfil da escola, por exemplo, o fato de não haver almoço nas unidades de meio período. Portanto, os Coordenadores Pedagógicos responderam negativamente esta pergunta, diferentemente dos CPs das escolas de período integral, que podem ter respondido “sim” (acompanham os alunos no horário do almoço) ou “não” (não acompanham os alunos no horário do almoço).

Porém, algumas ações nas quais deveriam aparecer “sempre” na rotina deste profissional, como preparar (2) e realizar a formação do professor em HTPC (3), aparecem “às vezes” (2 = 77,77; 3 = 33,33), enquanto outras que, inicialmente, não fazem parte de suas atribuições previstas no Regimento Escolar, como cuidar da disciplina – ou indisciplina – dos alunos (4), é assinalada como algo que é executado “às vezes” (44,44) ou “sempre” (44,44) pelo CP.

O item 5, o qual questiona o atendimento a alunos que não estão se sentindo bem de saúde, também chama a atenção: 55,55% dos entrevistados disseram que resolvem casos de saúde “às vezes”, enquanto 22,22%, “sempre”.

Em relação à observação de aulas (item 7), como forma de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, nota-se que um pouco mais da metade dos entrevistados (55,55%) declarou fazê-lo “às vezes”, enquanto a porcentagem de CP que relatou assistir aulas “raramente” (22,22%) foi a mesma que afirmou assistir aulas “sempre” (22,22%).

Continuando, 2 itens (13 e 47) relacionavam-se à substituição de professores, apenas escritos de maneiras diferentes. Em ambos, nenhum entrevistado afirmou “nunca” fazer isto, pelo contrário, ao se somar as porcentagens da posição “às vezes” substitui professor com o “sempre”, é possível obter uma média de 91,66% para esta ação, *não prevista* nas atribuições do Coordenador Pedagógico.

Uma análise mais minuciosa, cruzando as respostas do questionário (questão 41) com as atribuições previstas no Regimento Escolar de São Caetano do Sul, é desenvolvida na discussão dos resultados.

5.4 Dados provenientes das entrevistas

As entrevistas tiveram como objetivo garantir a possibilidade de um melhor entendimento do problema investigado (identificar e analisar as relações entre as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos descritas no Regimento Escolar do Município e as ações efetivamente exercidas por esses profissionais na rotina de seu trabalho na escola), uma vez que as respostas foram examinadas mais detalhadamente. O exame mais aprofundado resultou em um panorama mais fiel da realidade da rotina dos Coordenadores Pedagógicos de Fundamental I de São Caetano do Sul.

As entrevistas foram realizadas com 7 Coordenadores Pedagógicos e interrompidas, quando se observou que as informações coletadas não mais acrescentavam dados novos às já coletadas (saturação de dados). Os entrevistados não serão identificados no trabalho, e para tanto, foram nomeados como CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6 e CP7, todos no masculino.

O roteiro das entrevistas (vide apêndice B) foi focado nos seguintes temas: formação em HTPC; planejamento do HTPC; observação de aulas; *feedback*; planejamento diário; atendimento aos pais; orientação a alunos; orientação a professores; casos de saúde; tempo na escola; Regimento Escolar e suas atribuições; pontos positivos e negativos de ser Coordenador Pedagógico; visão quanto à função que exerce; influências do meio no trabalho do CP.

No que tange à formação continuada durante o HTPC, as falas dos CPs referem-se muito às dificuldades encontradas. O primeiro inconveniente diz respeito às demandas de discussões em torno de assuntos gerais da escola, e ainda da necessidade dos docentes de terem um tempo para discutir as atividades da semana, as avaliações e organizar materiais. O CP3 sinalizou que “o tempo é bem justo”. Este profissional afirmou, ainda, que realiza a formação pedagógica uma vez por mês, pois não teria “fôlego” para fazer mais do que isso, devido às demandas da escola.

Os assuntos das formações realizadas foram pautados por orientações do Centro de Capacitação (CECAPE) ou por carências percebidas pelos coordenadores ou pelos próprios professores. Quando perguntados sobre essas necessidades, observou-se que a maior parte delas eram de origem didática, focadas nas

disciplinas curriculares. O CP1 relata que, em 2016, a maioria dos professores havia assumido séries (anos) com as quais não estavam acostumados a trabalhar, ou seja, professoras que estavam habituadas a trabalhar com 1^o ou 2^o ano estavam, em 2016, lecionando para o 4^o ou o 5^o ano. Isto demandou um ajuste didático, mediado por ele, durante o HTPC.

Este caráter formativo para o HTPC foi proposto pelo CECAPE, considerando que este local se constitui em um espaço de formação, e as primeiras pautas foram originadas de encontros de aperfeiçoamento para os CPs. Os CPs entrevistados narraram que, no início, os professores foram bastante resistentes a este novo modelo de HTPC, mas, à medida que foram percebendo impactos na prática cotidiana, foram se mostrando mais abertos.

A frequência da formação continuada em algumas unidades escolares foi, contudo, baixa. O CP4 afirmou que ocorreram dois encontros formativos durante o ano de 2016, sendo que sobre um deles o entrevistado não se lembrou do tema. O outro foi acerca de avaliação, uma demanda da escola, segundo ele, mas aconteceu sem embasamento teórico, apenas fundamentado na apreciação das próprias provas das professoras, em uma análise coletiva para tentar ajustar e padronizar algumas questões. Justificou que tinha muitos recados para dar, portanto era muito difícil organizar HTPCs formativos.

O CP7, que atuava em escola de período integral, descreveu que nem sempre conseguia realizar a formação no HTPC. Às vezes, preparava a formação, mas chegavam informações do CECAPE as quais precisavam ser discutidas no grupo de professores, inviabilizando a formação. Logo, esta não teria ocorrido na periodicidade que ele “gostaria, nem na frequência necessária” (CP7).

Por ser uma escola integral, o CP7 conseguia realizar algumas ações formativas nas aulas vagas dos professores, em pequenos grupos, e o HTPC acabava sendo usado mais para recados e tomadas de decisões coletivas. Esta já é uma prática na escola, o grupo docente participava ativamente, segundo o coordenador. Porém, quando perguntado sobre os temas dessas formações, o coordenador explicou que, as que ocorreram em HTPC, foram tematizadas e orientadas pelo CECAPE, ou para fornecer *feedbacks* de avaliações externas. As

individuais ou em pequenos grupos, em aulas vagas, giraram em torno das carências dos professores e alunos, mais voltadas para a didática das disciplinas.

Outro profissional, o CP6, relatou que, como saiu da própria equipe docente para se tornar coordenador, e estava na função há menos de um ano, teve que retomar o vínculo com os professores, agora na nova posição, e passou por questões de resistência à formação. Conta que, enquanto falava, percebia os professores digitarem notas no computador, usarem o celular, corrigirem trabalhos e provas, e então mudou as estratégias: começou a realizar HTPCs menos expositivos e com mais atividades que exigiam a participação dos professores. Aos poucos, a questão do vínculo, segundo ele, foi melhorando e a participação, aumentando.

Todos os CPs entrevistados se referiram à falta de professores como um grande empecilho para a realização da formação continuada. De acordo com eles, não havia professor eventual (substituto) nas escolas, e quando um professor faltava, muitas vezes, eles assumiam a sala de aula. Outras vezes, os professores que estavam na escola estabeleciam um rodízio nas aulas de especialistas de suas respectivas turmas (arte, educação física) para substituir na sala que estava sem professor.

Assim, alguns CPs argumentaram que deixavam alguns HTPCs para que esses professores colocassem seu trabalho em ordem (preparação e correção de atividades, inserção de notas no sistema *on-line*, diário de classe, semanário), já que costumavam fazer isto na sala de aula, enquanto os alunos estavam fora, na aula do professor especialista (educação física).

Esta falta de professor também foi bastante citada no segundo item desta fase qualitativa da pesquisa – o planejamento do HTPC. Todos os CPs entrevistados afirmaram que, ao longo do ano de 2016, tiveram que substituir eventualmente ou interinamente, por alguns meses, salas de aula sem professor. Isso atrapalhou o planejamento e a preparação da formação para o HTPC.

O CP1, o CP2 e o CP7 disseram que, todas as vezes que foi necessário ler e estudar para levar um tema com embasamento teórico para o HTPC, tiveram que fazê-lo em casa, pois não havia tempo na escola. Sobre o planejamento do Horário de Trabalho Coletivo, todos os coordenadores afirmaram que não tiveram um momento predeterminado para isso, que até já tentaram criar uma agenda semanal

com horários fixos para esta e outras atividades, porém não conseguiram, por conta da urgência das atividades na rotina escolar.

O terceiro item do roteiro da entrevista abordou a visita dos Coordenadores Pedagógicos às salas para observar as aulas ministradas pelos professores. Vale ressaltar que, de acordo com as formações recebidas pelos coordenadores no CECAPE, esta ação deveria seguir o seguinte modelo: o CP se reuniria com o professor, ambos conversariam sobre os pontos de atenção em seu trabalho, e combinariam uma proposta de aula para ser analisada ou realizada em parceria. Depois de assistir esta aula, o coordenador deveria gerar um *feedback* para o professor, pautado no ponto determinado no primeiro encontro.

Assim como ocorreu a respeito do HTPC, a falta de professor apareceu na fala de todos os entrevistados, os quais afirmaram que, uma vez em sala, substituindo, sobrava pouco espaço para observação de aulas. O CP2 revelou que neste ano “não tinha professora substituta, então eu estava em sala de aula”. Ele disse também que “durante vários, e vários, e vários dias eu dei aula, eu cobri todas as licenças médicas que teve esse ano, todas as abonadas, tudo”.

Notou-se que a frequência de observações de aula foi baixa, não atingiu todos os docentes e, na maioria das vezes, não foi possível sentar com o professor para combinar o ponto que seria reparado na aula, como recomendado pelo CECAPE. O CP7 relata que observou 5 aulas ao longo de 2016, pois teve que substituir muitas vezes eventualmente e, interinamente, por 3 meses, para cobrir uma licença. Os professores sabiam que ele iria entrar para assistir a aula, mas não houve combinados. Isso não foi previsto em nenhuma reunião anterior; antes em nenhuma destas 5 vezes.

O CP3 também considerou 2016 um ano difícil, pois teve que assumir uma sala de maio a dezembro. Precisou fazer um cronograma de observação durante as aulas em que seus alunos estavam com os professores especialistas (educação física ou inglês), mas relata que os combinados da visita foram efetivados durante o HTPC. Ele sinalizou também que não conseguiu conceder todos os *feedbacks* aos professores, não concluindo o ciclo de observação de aulas proposto pelo CECAPE.

Quanto ao *feedback*, quarto item do roteiro de pesquisa, exceto o CP3, todos os outros afirmaram terem conseguido fazê-lo em até uma semana após observar a

aula, geralmente durante uma aula em que os alunos estavam com os professores especialistas.

O quinto item do roteiro da entrevista era sobre o planejamento diário do Coordenador Pedagógico. Todos admitiram que, no início, a maior dificuldade foi lidar com o tempo, estabelecendo prioridades e limites do que lhes pertencia como CP. O CP1 indicou o seguinte.

Como eu comecei este ano, a princípio eu comecei muito ansioso, eu tinha uma agenda de bombeiro, mesmo. O dia passava rápido, não dava conta de metade das demandas que tinha. Depois eu fui baixando minhas expectativas, (...) e fui passando para a questão do hoje, do real, o que é possível fazer dentro do período que eu tenho, com essas professoras que eu tenho, com essa situação que eu tenho. Então, eu acho que a minha relação com o tempo melhorou um pouco (CP1).

Observou-se que algumas atividades manifestavam um espaço fixo na rotina semanal destes profissionais. O CP3, por exemplo, recolhia os semanários às segundas-feiras e efetuava a devolutiva aos professores às terças. O CP6 começava a semana lendo os *e-mails*, e, como a maioria dos entrevistados, utilizava o período da manhã para realizar atividades que considerava “mais burocráticas”. No período da tarde, atuava junto a professores e alunos.

O CP1 e o CP7 relataram que os imprevistos do dia a dia – e aqui foi citada, novamente, a falta de professor – atrapalhavam o planejamento de uma rotina mais fixa. O CP7 disse que a “escola é imprevisível” e que quando deixava a escola tinha uma ideia do que iria realizar no dia seguinte, mas não se tratava de uma rotina esquematizada. O CP4 e CP5 disseram que tentaram delinear uma tabela, como o orientado pelo CECAPE, mas que ela nem sempre funcionava, e também atribuíram o fato à situação de terem que assumir turmas (substituir) ao longo do ano.

Já o CP2 alegou a necessidade de ter um planejamento fixo semanal para dar conta de tudo, e evitar passar o dia “apagando incêndios” e fazendo trabalhos que não eram de sua responsabilidade. Organizou uma rotina fixa com o que faria em

cada dia, informou os professores e a equipe gestora e, segundo ele, conseguiu mantê-la.

As atribuições do Coordenador Pedagógico e o conhecimento do conteúdo do Regimento Escolar foi o sexto item deste roteiro de entrevista. O único que demonstrou conhecer as atribuições descritas no documento foi o CP7, o qual citou que lá não “aparece um terço do que a gente faz de fato. Lá se resume um papel muito simplista do coordenador, e a gente não é só aquilo que está prescrito ali, não (...). Tem muito mais coisa que a gente faz que não está escrito ali”. Segundo este profissional, isso acontece por dois motivos: falha no documento, o qual não descreve tudo o que é função do CP, e por atribuições exercidas pelo CP que, na verdade, não lhe competem.

O CP6 relatou que não recebeu o Regimento Escolar com as orientações sobre as atribuições de coordenador quando assumiu a função, mas o encontrou na documentação da coordenação e realizou uma leitura. Afirmou, ainda, que, quando entrou para trabalhar na escola, não houve instrução sobre quais eram suas incumbências e quais eram as dos outros membros da equipe. De acordo com ele, todos eram integrados, um ajudava o outro, mas nunca teve uma conversa ou uma “parada” para ajuste do que cada um fazia ou deveria fazer.

A falta de prescrições iniciais também foi citada pelo CP5, que afirmou receber direcionamentos sobre suas atribuições só mais tarde, dos formadores do CECAPE. Admitiu nunca ter lido sobre suas atribuições no Regimento Escolar. Neste item do roteiro, os CPs citaram bastante as atribuições dos orientadores educacionais, entre elas, o atendimento a pais e alunos.

Quanto ao atendimento a alunos, com exceção do CP3, todos os outros coordenadores relataram atender alunos tanto por questões pedagógicas quanto por situações de indisciplina – o que seria atribuição do orientador. O CP1 afirmou que os casos de indisciplina do Ensino Fundamental I eram, geralmente, atendidos por ele, embora fosse atribuição da orientadora. Todavia, como a escola dispunha de 800 alunos, esse profissional não conseguia assumir todos os atendimentos. Os CP6 e CP7 também responsabilizaram o número de alunos da escola para uma única orientadora. Este é o verdadeiro motivo de, constantemente, atenderem alunos com problemas disciplinares.

Já o CP2 declarou que, no início da coordenação, atendia alunos por indisciplina, o que era inviável, pois deixava de fazer o trabalho da coordenação. As atribuições dele não eram claras para os inspetores (de alunos), que traziam os casos de indisciplina diretamente a ele. Isto foi alinhado quando o CP “reclamou” tanto com a direção quanto com os inspetores, e explicou a estes últimos que não era sua função cuidar das questões de indisciplina. A direção apoiou e estas situações não foram mais levadas ao CP.

Quanto às orientações pedagógicas aos alunos, o CP1 respondeu que não manifestava esse hábito: “eu já estou aqui há 12 anos, não me lembro de nenhum coordenador fazer isso”. Ele disse também que costumava chamar apenas 2 alunos para orientar de “maneira global” (comportamento e pedagógico).

O CP3 afirmou que realizava um acompanhamento contínuo dos alunos por meio de cadernos, conversas com professores, notas e observação de sala de aula. Este último procedimento seria, em sua opinião, o mais importante, porém o mais prejudicado naquele ano (2016), por conta da falta de professores.

O CP7 também relatou um acompanhamento mais contínuo do rendimento dos alunos, conversando com eles quando não faziam lição, atrasavam na entrega de trabalhos de casa, apresentavam falta de empenho, entre outros. Este CP aplicava, ainda, algumas atividades avaliativas substitutivas.

Este rastreamento realizado pelos coordenadores ocorria trimestralmente na rotina do CP2. Esse profissional contou que chamava todos os alunos com baixo rendimento para conversar. No dia a dia, costumava orientar os alunos por cadernos incompletos, quando o professor indicava.

Diferentemente, o CP6 afirmou que não costumava atender os alunos por cadernos incompletos, falta de comprometimento com os estudos ou notas baixas. Quando tais situações eram detectadas, eram agendados atendimentos diretamente com os pais.

Outra situação de atendimento ao aluno na escola, realizada pelos coordenadores, estava relacionada aos casos de saúde. Observou-se que, em algumas escolas, encontrava-se a figura do auxiliar de enfermagem. Em outras, um funcionário designado a receber e fazer uma triagem dos casos, telefonando aos

pais ou encaminhando para a equipe gestora – muitas vezes, o Coordenador Pedagógico – decidia qual providência seria tomada.

O CP2 confessou que havia auxiliar de enfermagem na escola, mas alguns casos eram atendidos por ele, “porque a auxiliar não pode ligar para os pais”. O CP5 reconheceu que, se um caso de saúde surgisse e a orientadora educacional estivesse impossibilitada de atender, ele realizava o atendimento. O CP1 sinalizou na mesma direção, quando disse que “muitas tardes eu passei ligando para os pais por conta de dor disso, dor daquilo, pedindo para vir buscar a criança”.

O CP7 relatou que não havia auxiliar de enfermagem em sua escola, havia apenas uma funcionária designada para fazer o primeiro atendimento ao aluno. Entretanto, como ela faltava bastante, os casos eram encaminhados à orientadora; porém, se esta já estivesse em atendimento, ele assumia o caso: “já limpei ferida, já ajudei uma criança que convulsionou em sala de aula”.

O sétimo item do roteiro de entrevista era sobre os pontos negativos de ser um Coordenador Pedagógico, e a resposta mais recorrente foi a remuneração salarial. O CP6 afirmou que o salário era “desestimulante”, assim como o CP7, o qual declarou ganhar o mesmo provimento do cargo de professor, trabalhando os dois períodos, a chamada dobra.⁹ Afirmou achar “injusto, não menosprezando o trabalho do professor”, mas as responsabilidades de sala de aula são menores do que aquelas da função de coordenador. Se fosse professor, teria direito a abonadas,¹⁰ conseguiria tirar as folgas do banco de horas obtido por trabalhar horas extras em festas, mostras e desfile cívico: “eu ganharia os mesmos reais e centavos que ganho hoje na função. (...) Tem professor que ganha mais do que eu”.

O CP3 e o CP5 também se referiram à desvalorização da profissão, mas não em termos salariais. O CP3 indicou que “se der certo, parabéns a todos, se der errado, a culpa é da coordenação”. Ele acreditava que o profissional deveria ser mais estimado, devido às mediações diárias que realizava entre os atores da escola (direção, professores, pais, alunos, funcionários). Ele disse a esse respeito que “a gente fica muito no meio do fogo cruzado”.

⁹ Dobra é quando o professor é concursado para um período, mas assina um documento, no início do ano, para trabalhar manhã e tarde, ou seja, os dois períodos.

¹⁰ Abonada são dias de folga, referentes aos meses trabalhados que têm 31 dias. Assim, o 31^º dia não é pago em dinheiro, mas em descanso.

O CP5 também citou esta característica do Coordenador Pedagógico, o qual tem que lidar com as diversidades de pensamento e cultura das pessoas. Para ele, trata-se de uma função importante, mas precisa ter mais suporte, pois é um trabalho desgastante. Para este profissional:

precisavam voltar um pouquinho mais o olhar para o orientador educacional e a Coordenação Pedagógica, principalmente do Fundamental I, pelo menos. Se nós tivéssemos um auxiliar, o trabalho ia fluir muito. Se nós tivéssemos eventuais, o trabalho ia fluir bastante (...). A aprendizagem, o rendimento dos alunos cai por falta desse suporte ao Coordenador Pedagógico (CP5).

O CP1 apontou duas situações que, para ele, eram negativas na função. A primeira seria responder por coisas que não havia realizado e não acreditava. Ele discorreu o seguinte.

Muitas vezes, tive que atender pais e justificar coisas que eu mesmo não concordava, mas na função do coordenador, em que você faz esse intercâmbio para que se haja um entendimento entre a comunidade e os professores, essa foi uma coisa que eu achei muito ruim, você ter que justificar coisas que você não acredita, não concorda, não agiria daquela forma (CP1).

O segundo ponto negativo elencado pelo CP1 foi o “modelo de funcionário público concursado”, pois, segundo ele, “a pessoa se garante que está concursada e não quer fazer as coisas, falta comprometimento, entregam atestados médicos, deixam tarefas atrasadas”.

O oitavo item do roteiro tinha por objetivo avaliar as influências do meio no trabalho rotineiro do Coordenador Pedagógico, e algumas observações voltaram a surgir. Uma das questões levantadas foi o número de alunos atendidos no segmento do Fundamental I.

O CP4 disse que o trabalho do Coordenador Pedagógico na escola acaba avançando muito além daquilo que é o pedagógico e que ele acaba realizando tarefas que não são suas atribuições. Um elemento sustentado por este profissional se situa na questão de que nem todos na escola conhecem bem as suas atribuições, o que compromete o trabalho de todos, pois alguns ficam sobrecarregados.

O nono item do roteiro tratava dos pontos positivos de ser um Coordenador Pedagógico. O trabalho de formação docente foi citado por vários entrevistados. O CP4 indicou como aspecto positivo o fato de se “ver quando você consegue plantar uma sementinha no professor”, como colocar em prática algo do HTPC ou do *feedback* realizado. O CP6 citou o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, e o CP1 também mencionou sobre a formação dos professores, como meio de se alcançar o aumento da qualidade do ensino. Para o CP5, era positivo conhecer mais sobre as necessidades do professor, sobre as questões administrativas, e que “todo professor deveria passar por essa experiência” de ser coordenador.

Por fim, procurou-se entender a visão desses profissionais em relação à função exercida. Sentimentos foram percebidos, ora de “dever cumprido” (CP1), ora de frustração, ora de trabalho bem realizado e ora de muita desvalorização (CP3).

O CP4 mostrou-se desiludido, pelo fato de não conseguir realizar todas as atividades, por vezes, planejadas. Outros coordenadores demonstraram maior satisfação, principalmente por estar, segundo eles, lidando melhor com suas atribuições. O CP6 indicou o seguinte.

No começo, eu fiquei bem decepcionado, assustado com o que eu via. Eu falei “não vou dar conta”, porque aquilo me consumia, sem hora para almoço, sem tempo para nada, celular tocando, *Whatsapp*, à noite, de professor... E aí eu precisei me perceber como coordenador e ver os meus limites. (...) Hoje, eu estou mais fortalecido e consigo refletir que preciso melhorar no acompanhamento pedagógico da escola (CP6).

O CP7, no entanto, indicou alguns aspectos negativos.

Todo final de ano (...), metade de mim quer voltar para a sala de aula, metade de mim quer ficar onde eu estou. Eu gosto muito da função de ser coordenador, porque eu consigo lidar com o professor, eu gosto de trabalhar com formação de professores, eu gosto de sentar com o professor e pensar juntos numa maneira melhor para aquilo acontecer em sala. Só que, ao mesmo tempo, eu sinto falta de sala de aula, eu gosto muito de dar aula, eu gosto muito de estar junto com os alunos. E me sinto, muitas vezes, desmotivado com essas questões de que eu falo, que a função de coordenador é uma arte que a gente tem de resolver problemas que não foram causados pela gente, e isso cansa (...). Qualquer ação que acontece na escola,

se foi extremamente positiva, uma salva de palmas, sai no jornal, é condecorado o diretor. Se deu errado, a culpa é do coordenador (...). Se deu certo na sala de aula, aquele professor é maravilhoso, não teve um suporte do coordenador por trás (...). (O coordenador) é o que mais substitui funções quando precisa, substitui o professor quando precisa, substitui a orientadora quando precisa, substitui a vice-diretora quando precisa, substitui a diretora quando precisa, mas nenhum deles substitui o coordenador quando precisa (CP7).

Os dados dessas entrevistas possibilitam uma melhor compreensão do trabalho dos coordenadores no dia a dia escolar. Falta de tempo, de organização, de conhecimento sobre a profissão e um sentimento de frustração estão presentes na atuação deste profissional.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta discussão dos resultados, apresenta-se, inicialmente, o perfil dos Coordenadores Pedagógicos da cidade de São Caetano do Sul, Ensino Fundamental I, articulando esses achados com outros já existentes na literatura. A seguir, é apresentado um cruzamento de dados entre as atividades rotineiras e as atribuições desses profissionais, elencadas no Regimento Escolar.

Após a análise das informações obtidas nos questionários, observou-se que o grupo de Coordenadores Pedagógicos de São Caetano do Sul é predominantemente formado por mulheres (tabela 16), com idade de 30 a 40 anos (tabela 17), a maioria casada (tabela 18) e com filhos (tabela 19). Metade do público pesquisado afirmou ser chefe de família, e aproximadamente 90% residir na região do Grande ABC, sendo que quase 70% desse total é residente no próprio município de SCS.

Alguns dados encontrados neste estudo demonstraram similaridades com a pesquisa da Fundação Carlos Chagas, realizada em parceria com a Fundação Victor Civita (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Foi um trabalho conduzido com 400 Coordenadores Pedagógicos de 13 capitais brasileiras, cujos objetivos eram revelar o perfil e analisar a atuação dos CPs das diferentes regiões do Brasil. Nesta pesquisa, notou-se que a maioria dos Coordenadores Pedagógicos brasileiros também era formada por mulheres, casadas e com filhos. A média de idade – entre 36 e 55 anos – era um pouco mais elevada que em São Caetano do Sul – entre 30 e 40 anos.

Quanto à experiência profissional, a maioria dos participantes deste presente estudo afirmou ter até 15 anos de exercício profissional na área de Educação (tabela 22). Em relação à função de Coordenador Pedagógico, quase a metade (tabela 23), revelou ter entre 3 e 4 anos de experiência, enquanto no estudo organizado em nível nacional (idem), a média de experiência como coordenador era de 6,9 anos.

A forma de ingresso na função também difere nas 2 pesquisas. Enquanto na de nível nacional a maioria se tornou coordenador por meio de concurso público (33%), no Município estudado todos os CPs, que eram concursados para a docência, foram indicados para a Coordenação Pedagógica.

Outra diferença foi encontrada a respeito da formação inicial. Em São Caetano do Sul, mais de 80% dos entrevistados cursaram faculdades privadas e quase 17% públicas (tabela 27). Já no estudo nacional, apenas 37% fizeram a graduação em instituições privadas, e 61% em instituições públicas. A pedagogia foi a primeira graduação para 55% dos Coordenadores Pedagógicos (estudo nacional) e para mais de 80% no Município estudado.

Quanto aos “problemas gerais da escola”, há alguma distância entre a realidade dos grupos (nacional e de SCS) pesquisados. No primeiro grupo, os maiores problemas apontados foram os seguintes: falta de recursos e infraestrutura (prédio, espaço, verbas, vagas, material), falta de comprometimento dos pais e envolvimento da comunidade. Estes problemas não aparecem nas respostas do segundo grupo (SCS). Por outro lado, apenas 1% dos entrevistados pela Fundação Carlos Chagas apontaram “excesso de atribuições/falta de tempo”, situações que apareceram com muita frequência tanto na fase quantitativa quanto na fase qualitativa deste presente estudo.

Esta discrepância de realidade também se reflete em alguns aspectos com os quais os Coordenadores Pedagógicos demonstraram insatisfação. Os coordenadores entrevistados em nível nacional citaram como fatores de descontentamento a “falta de interesses dos pais”, “falta de políticas de inclusão para alunos com deficiência”, “falta de tempo para a família”, “número de alunos por sala”, temas não citados pelos CPs na cidade de SCS.

Por outro lado, ambos os grupos mencionaram “falta de funcionários de apoio na escola”, “remuneração” e “reconhecimento”. Percebe-se que tanto um grupo quanto o outro se sente desvalorizado em relação aos honorários e à valorização. Esta constatação ficou evidente nas entrevistas quando os CPs declararam que o sucesso era sempre ou do diretor ou do professor, e o erro, muitas vezes, imputado ao coordenador.

O estudo nacional (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) levantou os principais problemas/dificuldades da Coordenação Pedagógica, sendo possível traçar um paralelo entre os resultados desta questão com os achados da primeira pergunta aberta do questionário aplicado aos coordenadores de São Caetano do Sul na fase quantitativa.

Em SCS, entre as principais dificuldades (tabela 34) para desenvolver a função de Coordenador Pedagógico, estava aquela associada à organização da rotina, priorizando o pedagógico e deixando de absorver demandas que não são de responsabilidade do ato de coordenar. Em nível nacional, 28% dos respondentes apontaram que os principais problemas estavam relacionados à falta de motivação e à indisciplina dos alunos, seguidos da falta de envolvimento dos pais e da comunidade (21%) e da carência de recursos e infraestrutura (17%). Apenas 10% se referiram como sendo mais grave o excesso de atribuições e a falta de tempo, ao contrário dos profissionais do Município pesquisado nesta dissertação.

Outra descoberta similar entre os dois estudos relaciona-se ao fato da ausência de professor no cotidiano escolar. Placco, Almeida e Souza (2011) relataram que 19% dos CPs entrevistados constavam com salas de aula com a falta do docente “uma ou algumas vezes por semana”, o que os suprimia de suas funções originais da Coordenação Pedagógica. Tal situação também foi comumente encontrada em SCS nos anos de 2015 e 2016, muito embora assumir salas em caso de falta de professor não seja parte integrante das atribuições do Coordenador Pedagógico.

Em várias situações, os CPs de SCS indicaram diversas atividades que eram realizadas (atendimento de alunos em caso de indisciplina, orientação pedagógica de alunos, atendimento de casos de saúde, controle de eventos – festa junina, entre outros) no cotidiano escolar e que, além de tomar tempo, muitas vezes, tiraram o foco daquilo que era mais importante: a formação de professores. De fato, Christov (2012) já havia discorrido sobre as diversas “interrupções” no trabalho do Coordenador Pedagógico, vindas de diversos setores, como da direção, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos alunos e de órgãos superiores, como diretorias de educação, que sobrecarregam o trabalho dos coordenadores.

Especificamente, em relação à formação de professores, observou-se que esta atividade, a qual consta no Regimento Escolar, manifesta-se secundarizada (vide quadro 3), por conta da atuação do CP em tantas outras atividades que não aparecem no documento de atribuições. Entre elas, pode-se aludir cuidarão cuidado da disciplina – ou indisciplina – dos alunos, o que surge tanto nas entrevistas quanto no questionário.

Nos casos de falta de professor, ocorridos em SCS durante a realização desta pesquisa, pode-se calcular que o CP utilizou, no mínimo, quatro horas e meia de sua jornada de trabalho diária em substituições eventuais, e mais do que isso, quando teve que assumir sala por um período maior, em caso de licenças. Isso ocorreu pois, neste caso, além do período em sala, ainda houve o tempo destinado à preparação das aulas, correção de tarefas, organização de diários e inserção de notas no sistema *on-line*, entre outros, onerando, assim, o momento destinado às tarefas da Coordenação Pedagógica.

O próximo subitem desta dissertação se debruçará, mais minuciosamente, sobre as atribuições descritas no Regimento Escolar do Município e as ações exercidas pelos CPs. A análise das funções do CP no Regimento revelou que esses profissionais devem realizar diversas atividades no cotidiano escolar. Tais ocupações estão relacionadas ao acompanhamento e orientação do professor, à realização de formação docente, à atuação em atividades burocráticas, à revisão e à reelaboração de documentos norteadores da escola e da prática de ensino, à atuação junto às famílias e comunidade escolar e ao acompanhamento do rendimento escolar. Já as ações de fato executadas pelos CPs no dia a dia de trabalho foram analisadas a partir das respostas à escala 41 do questionário respondido na fase quantitativa da pesquisa.

6.1 Cruzamento de dados: a rotina do CP e suas atribuições no Regimento

Para a análise dos dados da escala 41 do questionário, que tratava das ações rotineiras do Coordenador Pedagógico, foi realizado um cruzamento entre as ocorrências das respostas nele contidas, em forma de porcentagem, e os dados das categorias da pesquisa documental do Regimento Escolar.

Para uma melhor visualização, as tabelas dos agrupamentos levantados com as atribuições do Regimento foram resgatadas. Depois, foram elaboradas novas tabelas, alinhando atribuições do Regimento e ações análogas da escala 41 do questionário, com a respectiva porcentagem de respostas obtidas quando os CPs responderam a esta escala na fase quantitativa da pesquisa (questionários). Neste contexto, os dados das entrevistas são trazidos à tona para enriquecer as análises.

A análise deste cruzamento abre possibilidades de formulação de ideias e conjecturas e permite um aprofundamento no fenômeno estudado, criando um panorama amplamente visível daquilo que o CP faz que é verdadeiramente parte de suas atribuições e daquilo que provavelmente representa o dia a dia do Coordenador Pedagógico.

A tabela 36, aqui repetida da página 89 para melhor visualização e entendimento, traz o agrupamento das atribuições do Regimento Escolar na categoria 1, isto é, acompanhamento e orientação ao professor.

Tabela 36

Categoria 1 – Acompanhamento e orientação ao professor/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
I	Acompanhar e orientar o professor.
VIII	Acompanhar o desenvolvimento da elaboração das atividades diversificadas realizadas com os alunos, pelos professores.
IX	Estudar e adequar a metodologia didática e procedimental do professor ao explorar os conteúdos com o aluno.
XI	Orientar, pontuar e oferecer ao professor novas formas de estratégias para mediar a aprendizagem dos alunos, referentes a determinados conteúdos.
XII	Analisar, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a qualidade e a estética das atividades, avaliações e outros instrumentos avaliativos, elaborados pelos professores.
XIII	Orientar individualmente os professores quanto à metodologia adequada ao relacionamento e atendimento a diversidade dos alunos em sala de aula.
XV	Acompanhar o professor em sua prática pedagógica, observando e analisando suas produções e o desenvolvimento dos conteúdos e dos projetos, ao distribuir devolutivas sobre seu trabalho.
XVI	Ouvir, orientar e acompanhar o professor no conhecimento e cumprimento das suas responsabilidades no trabalho docente, de modo a gerar um clima que proporcione o aperfeiçoamento pessoal e social dos elementos da escola.
XXII	Auxiliar os coordenadores de área e professores na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do planejamento.
XIX	Orientar e acompanhar atividades e procedimentos, empregados pelos professores que ministram aulas do apoio escolar pedagógico.
XXV	Estimular as reformulações de programas, métodos, técnicas, critérios de avaliações e demais instrumentos operacionais da ação didático-pedagógica.

Fonte: elaborada pela autora.

Já a tabela 42, revela o cruzamento dos dados análogos ao Regimento Escolar e à escala 41 do questionário, quanto ao acompanhamento e orientação ao professor.

Tabela 42

Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 1) e à escala 41 do questionário dos CPs

Número das atribuições do CP no Regimento Escolar	Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
I, XV	6	Atende ao professor para definir o que será explicado em uma observação de aula.	16,66	83,33
I, XV	7	Assiste as aulas.	22,22	77,77
I, XV	8	Oferece momento específico para o <i>feedback</i> .	11,11	88,88
VIII, XII	15	Avalia atividades enviadas pelos professores.	0	100
I, VIII, XI, XII	18	Verifica semanários.	5,55	94,44
I, VIII	20	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades.	5,88	94,11
VIII, XV	37	Organiza e acompanha a adoção de livros paradidáticos.	0	100
XXV	42	Discute e decide sobre a seleção dos materiais didáticos (como, por exemplo, livros didáticos, cadernos de exercícios).	5,55	94,44
VIII, XV	50	Participa de atividades envolvendo diferentes turmas e grupos etários (como, por	22,22	77,77

		exemplo, projetos).		
I, XI, XV	51	Discute e coordena a prática de lição de casa.	22,22	77,77

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados revelam que a observação de aula, a qual faz parte das atribuições do Coordenador Pedagógico, uma vez que se trata de um acompanhamento e orientação da prática do professor (I, XV), aparece com uma porcentagem de frequência alta na soma do “às vezes” e “sempre” (83,33% combina com o professor o que será observado, 77,77% observa aulas, 88,88% confere o *feedback*). Porém, as entrevistas revelaram uma situação bastante diferente. Os CPs colocaram a questão da observação de aulas como uma prática pouco frequente nos 2 anos em que esta pesquisa foi aplicada, principalmente em 2016, devido à falta de professores na rede, e à necessidade de o coordenador ter que estar em sala, substituindo.

Ao estar em sala de aula, o Coordenador Pedagógico ausenta-se do acompanhamento do professor, seja por meio da observação de aulas, seja pela intervenção junto a atividades, planejamentos e correções. De acordo com Campos e Aragão (2012, p. 39), a base sobre a qual o CP desenvolverá sua ação na escola deve ser sempre a “interação entre pares e troca de saberes”.

Estes autores sinalizaram ainda o seguinte.

O trabalho do Coordenador Pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano escolar que ele retira as trilhas de seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. Não há apenas um caminho. O coordenador precisa mesmo se ater ao seu cotidiano e ao grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 41).

Esses pesquisadores indicam que o CP necessita estar sempre junto à equipe docente, observando aulas, entre outras ações de acompanhamento do processo pedagógico, para poder realizar as intervenções necessárias, e não assumindo substituições em salas de aula, uma tarefa alheia às suas atribuições.

A categoria 2, cuja tabela (37) pode se verificar na página 90, e para melhor visualização e entendimento está sendo repetida aqui, foi elaborada a respeito da formação continuada ao professor e o HTPC.

Tabela 37

Categoria 2 – Formação ao professor e HTPC/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
III	Propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores.
II	Coordenar a programação e execução de reuniões pedagógicas.
XIV	Proporcionar momentos de estudo teórico que abordem a questão da heterogeneidade, tema de grande importância para o trabalho com as atividades diversificadas, para atender as necessidades individuais.
X	Supervisionar o desenvolvimento dos projetos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: elaborada pela autora.

Por sua vez, a tabela 43 sintetiza o cruzamento dos dados análogos ao Regimento Escolar à escala 41 do questionário aplicado aos CPs, quanto à formação de professores.

Tabela 43

Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 2) e à escala 41 do questionário dos CPs

Número das atribuições do CP no Regimento Escolar	Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
II, III, X, XIV	2	Utiliza o horário de HTPC para a formação contínua dos professores.	0	100
II, III, X, XIV	3	Prepara a formação para o HTPC dos professores.	0	100

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados revelam que os dados obtidos nos questionários se diferenciaram daqueles colhidos na fase qualitativa. Enquanto nas entrevistas os coordenadores relataram que a formação continuada não acontecia com frequência, devido às demandas da escola e da rede de ensino, e à falta de tempo para preparar tais formações, uma vez que estavam passando grande parte do tempo em sala de aula, 100% dos CPs afirmaram, nos questionários, que realizavam HTPCs formativos “às vezes” ou “sempre”.

Essa é uma informação de fato relevante, pois mostra que as informações descobertas a partir dos questionários foram aos poucos, nas entrevistas, transformando-se em uma história mais detalhada, que incluía, na maioria dos casos, o que de fato era realizado na formação de professores. Isso é relevante para as autoridades educacionais do Município e para o CECAPE.

A categoria 3, cuja tabela (38) pode ser recuperada na página 90, e repete-se abaixo para melhor visualização e entendimento, mostra as chamadas “atividades burocráticas”, tanto no corpo do Regimento Escolar do Município quanto na questão 41 do questionário aplicado.

Tabela 38

Categoria 3 – Atividades burocráticas/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
IV	Organizar e manter atualizado o acervo de documentos relativos às atividades de coordenação.
XVIII	Produzir relatórios de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da escola.
XXIII	Acompanhar e visitar os diários de classe trimestralmente.
XXVII	Assessorar a direção da escola, especificamente quanto a decisões relativas à matrícula, transferência, adaptação, agrupamento de alunos e organização de horário de aula.

Fonte: elaborada pela autora.

A tabela 44 sintetiza o cruzamento dos dados análogos ao Regimento Escolar e à escala 41 do questionário aplicado aos CPs, quanto às atividades burocráticas.

Tabela 44
Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 3) à escala 41 do questionário dos CPs

Número das atribuições do CP no Regimento Escolar	Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
IV	14	Faz serviços burocráticos (listas de controles, elaboração de gráficos sobre avaliações externas e desenvolvimento dos alunos, etc.)	0	100
XXIII	17	Verifica diários.	0	100

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados obtidos demonstram que os serviços burocráticos, previstos no Regimento Escolar do Município, são realizados “às vezes” ou “sempre” pela totalidade de coordenadores pesquisados,. Isso, além de estar previsto nos itens IV, XVIII, XXIII e XXVII deste Regimento (tabela 39), é citado como parte das atribuições dos Coordenadores Pedagógicos na literatura específica.

Geglio (2012, p. 115) aborda como atribuições pertinentes ao CP “o acompanhamento pedagógico dos alunos, o atendimento aos professores, aos pais, a preparação das reuniões pedagógicas, os relatórios de atividades curriculares”. O mesmo autor chama a atenção, porém, aos chamados serviços burocráticos, que não são de competência do coordenador, tais como preencher diários e tarjetas de notas.

A próxima categoria, cuja tabela (39) pode ser verificada na página 91, e encontra-se aqui repetida para melhor visualização e entendimento, trata dos documentos norteadores das práticas de ensino, como plano escolar, proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, entre outros.

Tabela 39

Categoria 4 – Documentos norteadores da prática de ensino/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
XXI	Elaborar e apresentar à direção o seu plano de trabalho.
VI	Participar da produção do plano escolar, da proposta pedagógica e plano de curso, coordenando os aspectos referentes às proposições curriculares.
VII	Promover a coordenação, acompanhamento e o controle das atividades curriculares da escola, tendo em vista a proposta pedagógica, os planos de curso e planos de aulas, além de esquemas de trabalho expressos por meio de projetos específicos.

Fonte: elaborada pela autora.

Por outro lado, a tabela 45 sintetiza o cruzamento dos dados análogos ao Regimento Escolar e à escala 41 do questionário aplicado aos CPs, quanto aos documentos norteadores.

Tabela 45

Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 4) e à escala 41 do questionário dos CPs

Número das atribuições do CP no Regimento Escolar	Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
VI	Faz parte da elaboração do PPP, planos e projetos da escola.	26	5,55	94,44
VII	Acompanha o funcionamento dos instrumentos do item 26.	27	5,55	94,44

VI	Desenvolve um currículo escolar ou parte dele.	41	22,22	77,77
----	--	----	-------	-------

Fonte: elaborada pela autora.

Os coordenadores sinalizaram usualmente, na rotina de trabalho, que realizavam o acompanhamento dos documentos norteadores da prática de ensino (plano escolar, proposta pedagógica, projeto político-pedagógico), o que, para Guimarães e Villela (2012, p. 39), é uma prática essencial para que o CP fuja da rotina de “apagador de incêndios”.

Os autores concebem que a atuação do CP manifesta, ao menos, 3 níveis: “1) o de resolução de problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; e 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo” (idem). Sendo o primeiro o patamar dos “incêndios”, Guimarães e Villela explicam ser necessário que se alcance os níveis 2 e 3 para prever as situações, e o “projeto pedagógico é uma antecipação da escola que queremos” (ibidem). De tal modo, segundo os dados do questionário, pode-se concluir que, embora envolvidos em uma situação desfavorável, segundo eles, nos dois anos em que se deram esta pesquisa, os CPs entrevistados puderam, ainda assim, acompanhar de perto os documentos norteadores, amadurecer ideias e articular pessoas em torno de metas a longo prazo, o que, conseqüentemente, pode contribuir para que sua atuação no nível 1 – o dos “incêndios” – tenda a diminuir com o tempo.

A categoria 5, cuja tabela (40) situa-se na página 91 e está aqui repetida, traz atribuições relacionadas ao auxílio aos pais e à comunidade escolar.

Tabela 40

Categoria 5 – Auxílio à família e à comunidade escolar/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
XVII	Tratar com respeito e educação a comunidade escolar.
XX	Auxiliar a orientação educacional no estabelecimento de metas, buscando o desenvolvimento dos alunos e a parceria junto à família.
XXVI	Identificar o interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela escola ou por outras entidades.
XXIX	Participar das reuniões de pais e mestres e colaborar com o processo de integração escola-família-comunidade.

Fonte: elaborada pela autora.

Por sua vez, a tabela 46 resume o cruzamento dos dados análogos ao Regimento Escolar e à escala 41 do questionário aplicado aos CPs, em relação ao auxílio à família e à comunidade.

Tabela 46

Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (categoria 5) e à escala 41 do questionário dos CPs

Número das atribuições do CP no Regimento Escolar	Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
XVII, XX	9	Atende a pais com horário previamente agendado.	5,55	94,44
XVII, XX	10	Atende a pais sem horário previamente agendado.	22,22	77,77
XVII, XX	11	Atende a pais ao telefone.	11,11	88,88
XVII, XX	39	Responde bilhetes de pais nas agendas dos alunos.	11,76	88,23

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados revelam que, em SCS, o atendimento aos pais, previsto no Regimento Escolar, funciona de forma efetiva, tanto pessoalmente, agendado ou não, quanto por meio de bilhetes ou ligações telefônicas. Este dado aparece não só nas respostas do questionário, na fase quantitativa, mas também nas entrevistas, na fase qualitativa, e difere bastante dos achados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2010), na qual os respondentes declararam ser a falta de comprometimento dos pais e envolvimento da comunidade o principal dos “problemas gerais da escola”, juntamente com a precariedade da infraestrutura das unidades escolares. Isto também não é apontada pelos CPs como

um problema em São Caetano do Sul.

Já a categoria 6, cuja tabela (41) encontra-se tanto na página 92 quanto repetida a seguir, refere-se a atribuições relacionadas ao acompanhamento do rendimento escolar do aluno.

Tabela 41

Categoria 6 – Acompanhamento do rendimento escolar/Regimento Escolar

Número da atribuição	Texto da atribuição
XXIV	Acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento dos planos e projetos de trabalho no nível da escola, cursos e classes, visando assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para a melhoria dos padrões de ensino.
XXVIII	Controlar o rendimento escolar dos alunos, pesquisando as causas do aproveitamento deficiente, em colaboração com os professores, ao estudar em conjunto, o encaminhamento que deve ser dado no sentido da superação dos problemas.
V	Solicitar, junto à orientação educacional, o encaminhamento para diagnósticos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Fonte: elaborada pela autora.

Em contraste, a tabela 47 expõe o cruzamento dos dados análogos ao Regimento Escolar e à escala 41 do questionário aplicado aos CPs, quanto ao acompanhamento do rendimento dos alunos.

Tabela 47

Cruzamento de dados análogos ao Regimento Escolar (Categoria 6) e à escala 41 do questionário dos CPs

Número das atribuições do CP no Regimento Escolar	Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
XXIV	45	Assegura o uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos.	0	100
XXVIII	46	Participa em discussões a respeito do progresso de	5,55	94,44

aprendizagem de
determinados alunos.

Fonte: elaborada pela autora.

A categoria 6 revela que, assim como propõe o Regimento Escolar no Município (XXIV; XXVIII), os Coordenadores Pedagógicos acompanham o rendimento dos alunos, como observado na tabela 47. Porém, esta assistência, como descrita nos resultados da pesquisa qualitativa, revela diferenças de como e em que momento os alunos recebem alguma interferência do CP. Ele também não aparece no texto das atribuições do Regimento Escolar quando é realizado de maneira direta, ou seja, quando se trata de uma orientação diretamente do coordenador para o aluno.

Por fim, como parte das discussões dos dados, são apresentadas as reais discrepâncias encontradas entre ações e atribuições do Coordenador Pedagógico.

6.2 Principais diferenças encontradas entre as atribuições do Regimento Escolar e as ações rotineiras dos CPs

As análises realizadas (relacionando os itens do Regimento Escolar com os da escala 41 do questionário dos CPs, e com aqueles provenientes das entrevistas), permitiram compreender que algumas atividades realizadas por esses profissionais não estavam presentes no Regimento Escolar. Elas estão associadas à atuação com os alunos em situações não pedagógicas (entrada, almoço, saída, casos de saúde), com a ausência do professor, com sua própria formação continuada e com a organização de materiais e eventos.

A tabela 48 sintetiza os dados das atividades relacionadas aos alunos realizadas pelos CPs que não estão presentes no Regimento Escolar.

Tabela 48
Alunos

Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
-------------------------------	--	--	--

4	Resolve casos de indisciplina dos alunos.	11,11	88,88
5	Atende alunos que não estão se sentindo bem de saúde.	22,22	77,77
29	Orienta alunos pedagogicamente.	5,55	94,44
31	Acompanha a entrada dos alunos.	16,66	83,33
32	Acompanha o intervalo/o almoço dos alunos.	29,41	70,58
33	Acompanha a saída dos alunos.	22,22	77,77

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados tornam visível o fato de que, comumente, o Coordenador Pedagógico de Fundamental I de São Caetano do Sul exerce funções que não estão previstas no Regimento Escolar, nem estariam de acordo com sua principal atribuição – a de formação continuada e acompanhamento dos professores – segundo a literatura visitada. Colocar o CP em situações de acompanhamento do aluno em casos de indisciplina, em horários de entrada, saída e refeições e em ocorrências de saúde pode até ser caracterizado como “desvio de função” (GEGLIO, 2012, p. 115), e suprimi-lo de seu contexto imediato de trabalho, prejudicando o andamento dos processos pedagógicos da escola, é inconveniente.

A questão do atendimento a alunos que se acidentam ou não passam bem na escola foi um dos itens do roteiro de entrevista (vide apêndice B). Isso foi discutido na fase qualitativa. Observou-se que o fato de haver auxiliar de enfermagem minimiza, mas não exclui o envolvimento do CP ou do orientador pedagógico, já que, muitas vezes, são eles os responsáveis, dentro da dinâmica da escola, por avisar a família sobre a ocorrência.

Por outro lado, uma ação importante no quesito acompanhamento do rendimento escolar – a orientação pedagógica ao aluno – não aparece no texto das atribuições do CP no Regimento Escolar, embora 94,44% dos entrevistados responderam que realizam esta ocupação “às vezes” ou “sempre”. Nas entrevistas, o modo como estas orientações pedagógicas foram descritas pelos respondentes indica que, em alguns casos, são realizadas de maneira indireta, por meio de observações de cadernos, atividades, provas e aulas, e depois são elaborados planos especiais juntamente com os respectivos professores. Em outros casos, os CPs declararam que chamam os alunos para conversar sobre seus rendimentos, e tentam traçar planos de ação diretamente com eles. Seja qual for o modo de intervenção, estas ações demonstram a atuação *in loco* do coordenador, essencial para que as mudanças sejam conduzidas de acordo com a realidade escolar (GEGLIO, 2012, p. 113-118).

Em relação à falta de professor, tão citada nesta pesquisa, a tabela 49 sintetiza os dados.

Tabela 49
Falta de professor

Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
12	Organiza substituições para classes em que há falta de professor.	0	100
13	Substitui professores faltantes.	5,55	94,44
47	Leciona quando um professor está ausente da escola.	11,11	88,88

Fonte: elaborada pela autora.

É possível observar que, de fato, a frequência de respostas “às vezes” ou “sempre” é bastante expressiva, o que demonstra que, nos anos quando esta pesquisa foi realizada (2015-2016), a falta de professor ocasionou a saída do CP de seu contexto de trabalho para assumir a sala de aula. Isso pode ter prejudicado as questões pedagógicas centrais, como a formação continuada em serviço dos professores. Este, definitivamente é um dado relevante para as autoridades educacionais e políticas da cidade.

A tabela 50 mostra as informações em relação à formação continuada do Coordenador Pedagógico.

Tabela 50
Formação continuada do CP

Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
1	Realiza estudo para desenvolver a formação dos professores.	11,11	88,88
21	Participa de reuniões de Coordenadores Pedagógicos.	0	100
23	Participa de cursos pela Secretaria de Educação.	5,55	94,44
44	Participa de reuniões com colegas.	5,55	94,44
48	Participa de atividades de aprendizagem profissional (como, por exemplo, equipe de supervisão).	41,17	58,82
49	Observa as aulas de outros professores e apresenta um <i>feedback</i> (retorno) sobre a observação.	16,66	83,33

Fonte: elaborada pela autora.

Embora o Regimento Escolar não apresente em seu texto de atribuições a

necessidade da formação continuada para o Coordenador Pedagógico, os dados obtidos revelam que os CPs de Ensino Fundamental I de São Caetano do Sul participam constantemente de cursos, estudos e atividades formativas. Este, infelizmente, não foi o retrato obtido na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, cujos entrevistados afirmaram que, além de não terem muito tempo para a formação, nem sempre os cursos de aprimoramento são oferecidos pelas respectivas Secretarias de Educação (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 9).

Os itens agrupados na próxima tabela (51) são relativos à preparação de eventos, tais como saídas pedagógicas, festa junina, mostra cultural, feira de ciências, e organização de materiais, como xerox, decoração para os eventos, artigos para realização de projetos, entre outros.

Tabela 51
Organização de materiais e eventos

Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
16	Separa, prepara e/ou organiza materiais solicitados pelos professores (xerox, livros, materiais para decoração de festas, painéis etc.).	0	100
34	Organiza as saídas pedagógicas.	33,33	66,66
35	Acompanha as saídas pedagógicas.	33,33	66,66
36	Organiza e acompanha as festas e mostras da escola.	11,11	88,88
38	Recebe e controla valores referentes a vendas e contribuições (livros paradidáticos, rifas, convites, APM, etc.).	61,11	38,88
43	Troca de materiais didáticos com os colegas.	16,66	83,33

Fonte: elaborada pela autora.

As ações resultantes da organização de materiais e eventos, conforme foi observado, depende muito da distribuição das funções dentro da escola, principalmente quando não há a figura do coordenador de eventos. Este fato foi discutido nas entrevistas e pode-se concluir que, quando não há um coordenador de eventos, ou na necessidade de se fazer um “mutirão”, como menciona Geglio (2012, p.116), o Coordenador Pedagógico é o primeiro – e, às vezes, o único – a ser convocado.

Assim, por meio destas ações, presentes na escala 41 do questionário respondido pelos Coordenadores Pedagógicos, reforçadas nas entrevistas cedidas na fase qualitativa, e não presentes no texto das atribuições do Regimento Escolar, nota-se que a dicotomia atribuições-ações do trabalho dos CPs encontra-se desalinhada, e pode, a partir deste estudo, ser realinhada, mediante um Plano de Ação Educacional (PAE).

6.3. Sintetizando os dados

Os dados das análises do Regimento Escolar e das efetivas ações diárias realizadas pelos CPs revelam algumas dissonâncias. Essas divergências podem ser agrupadas em dois grandes grupos. Em um deles, estão algumas tarefas efetuadas, mas que constam de maneira genérica no Regimento Escolar. No outro, estão aquelas que são praticadas, mas que não deveriam fazer parte do rol de atuação dos CPs, pois desfocam seu trabalho e reduzem o tempo para as atividades essenciais da profissão. Essas últimas deveriam ser conhecidas pelos diretores, porém, pelo que tudo indica, são rejeitadas no contexto escolar.

No primeiro caso, existem atividades como a de assistir aulas dos professores, oferecer momento específico para o *feedback*, e aquilo que consta de modo genérico no artigo 15 do Regimento Escolar: acompanhamento e a orientação ao professor. No entanto, o fato de elas aparecerem de forma clara poderia conduzir todos os CPs a praticá-las de maneira sistemática e organizada, o que de fato contribuiria com o melhor desenvolvimento pedagógico da escola e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos alunos.

Outra questão se relaciona ao aluno. Trata-se da situação realizada pelo CP em relação à orientação pedagógica do jovem. Esta consta de modo amplo no item XXVIII do Regimento (controlar o rendimento escolar dos alunos, pesquisando as

causas do aproveitamento deficiente, em colaboração com os professores, estudando em conjunto, o encaminhamento que deve ser indicado no sentido da superação dos problemas). Não obstante, seria importante se esta diretriz fosse descrita com mais clareza e realizada por todos os coordenadores. Acredita-se que uma orientação pedagógica direta ao estudante – o que os CPs já relataram realizarem – pode contribuir com a formação do mesmo, incluindo as questões de melhoria de sua responsabilidade com os estudos.

Há ainda uma situação que não aparece no Regimento Escolar. Trata-se da questão da formação do próprio Coordenador Pedagógico. Os CPs atuavam em várias frentes de autoformação. Como por exemplo, pode-se mencionar que eles realizavam estudos para desenvolver o aperfeiçoamento dos professores, participavam de reuniões de Coordenadores Pedagógicos, de cursos promovidos pelo CECAPE, observavam aulas dos professores e apresentavam um *feedback* (retorno) sobre a observação.

Essa é uma indicação de fato relevante para as autoridades educacionais e os gestores escolares desta cidade, à medida que pode constar no Regimento e ser idealizada na própria escola, de forma sistemática, e em tempos organizados para acontecer. Ao existir no documento oficial de atribuições, uma ação ordenada poderia ser conduzida, a qual favoreceria a formação deste profissional e, por consequência, a melhoria da escola e do rendimento dos alunos. Neste caso, chama-se a atenção dos gestores ao fato de que o CP manifesta esta atribuição e, portanto, é seu dever realizá-la no cotidiano escolar. Estabelecer momentos determinados na rotina, sem interrupções, para estudo e preparação da formação dos professores é essencial para que o CP exerça sua principal função, e estes períodos deveriam ser obrigatórios e acordados com a gestão da escola.

Em outro caso, há várias atividades encontradas, associadas à atuação do CP com os alunos, com a falta do professor e com a organização de materiais e eventos. Em relação aos alunos, os CP realizavam atividades para resolver casos de indisciplina, atender a jovens com problemas de saúde, orientá-los pedagogicamente, acompanhar a entrada e a saída dos alunos, assim como o intervalo e o almoço.

Quanto à falta do professor, os Coordenadores Pedagógicos, entre outras questões, organizavam as substituições de professores, colocando outro docente na sala de aula quando possível, e substituíam docentes faltantes, ou seja, lecionavam para os alunos.

Por fim, em relação à organização de materiais e eventos, os CPs separavam, preparavam e organizavam materiais solicitados pelos professores (xerox, livros, materiais para decoração de festas, painéis, etc.), acompanhavam as saídas pedagógicas, participavam das festas e mostras da escola e recebiam e controlavam valores referentes às vendas e às contribuições (livros paradidáticos, rifas, convites, APM, etc.).

Essas atividades realizadas deveriam ser excluídas das práticas do dia a dia deste profissional, ou ocorrer de forma muito esporádica, pois desfocam seu trabalho, reduzem o tempo para o que é essencial, desconcentram o profissional e impedem, mesmo que de modo parcial, seu crescimento profissional, a melhoria da escola e a formação dos professores.

7 PRODUTO

A partir dos dados obtidos neste presente estudo (com as análises do perfil dos CPs, de suas atribuições previstas no Regimento Escolar de São Caetano do Sul e das efetivas atividades realizadas no cotidiano escolar), elaborou-se como produto desta pesquisa um Plano de Ação Educacional (PAE). Entre seus objetivos, está aquele relacionado à melhoria da qualidade da educação nas escolas, em geral, e à formação dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, em particular.

O PAE caracteriza-se por uma ação conjunta entre a pesquisadora, as autoridades da Secretaria de Educação e do CECAPE. Isto é, a equipe de formação do CECAPE, os gestores escolares e os Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de SCS. Trata-se de uma política pública educacional que visa trazer melhorias para as escolas e, conseqüentemente, para os alunos.

Este plano visa, sobretudo, à reorganização das atribuições dos CPs, em termos documentais, e à compreensão, pelos gestores escolares, das atividades efetuadas, as quais necessitam ser reorganizadas ou suprimidas do contexto escolar.

Neste sentido, organizou-se este PAE nas seguintes etapas.

1 – Reunião com as autoridades da Secretaria de Educação e com o CECAPE: discussão sobre os dados deste presente estudo e possíveis ajustes no Regimento Escolar.

2 – Reunião com a equipe de formação do CECAPE: discussão sobre os dados deste estudo, especialmente, as atividades que são realizadas pelos coordenadores e que desfocam seu trabalho.

3 – Reunião com os gestores escolares: debate acerca das informações deste estudo, principalmente, as ocupações que são assumidas pelos coordenadores e que desfocam seu trabalho;

4 – Reunião com os Coordenadores Pedagógicos para apresentação dos dados deste presente trabalho, a fim de elaborar um calendário de formação.

5 – Formação de Coordenadores Pedagógicos.

7.1 PAE – Etapa 1

Objetivo: apresentar a pesquisa e os resultados obtidos, visando a ajustes no Regimento Escolar.

Nesta etapa, a pesquisadora reúne-se com autoridades da Secretária de Educação e do CECAPE para apresentar seu estudo (objetivos, análises realizadas e resultados obtidos). A pesquisadora mostra a necessidade de se reconhecer o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos como essencialmente pedagógico, de caráter formador, e sugere a elaboração de adequações em alguns incisos do Regimento Escolar do Município, de modo a tornar as atribuições mais claras e definidas, de acordo com o cerne formativo da função.

Tempo previsto: 3 horas.

Observação: neste encontro, seriam definidas a próximas etapas: reunião com a equipe de formação do CECAPE, com os gestores escolares, com os Coordenadores Pedagógicos e definição da formação desses profissionais.

7.2 PAE – Etapa 2

Objetivo: explicar a pesquisa e os resultados obtidos para os formadores do CECAPE.

Nesta fase, pretende-se realizar uma reunião com a equipe de formação do CECAPE, a fim de discutir sobre os dados deste estudo. Pretende-se mostrar, entre outras coisas, que muitas atividades realizadas pelos coordenadores acabam por desfocar seu trabalho do que é essencial: a formação de professores.

Nesta mesma etapa, pretende-se levantar possibilidades as quais contribuiriam para a redução dessas tarefas que desviam o foco do trabalho do CP do pedagógico.

Tempo previsto: 3 horas.

7.3 PAE – Etapa 3

Objetivo: expor a pesquisa e as informações descobertas para gestores escolares.

Aqui, objetiva-se organizar uma reunião com os gestores escolares para apresentar os dados desta pesquisa e realizar, sobretudo, um debate sobre as atividades que são realizadas pelos coordenadores e que desfoam seu trabalho.

Almeja-se trabalhar em conjunto com esses profissionais para coletar informações que possam colaborar com a criação de um quadro que favoreça a redução de tarefas que tiram o foco do trabalho do CP do pedagógico.

Tempo previsto: 3 horas.

7.4 PAE – Etapa 4

Objetivo: desenvolver a pesquisa e os resultados obtidos com os Coordenadores Pedagógicos.

Nesta etapa, intenciona-se empreender um encontro com os Coordenadores Pedagógicos para apresentar os dados desta pesquisa, levantar uma discussão sobre as atividades que são por eles realizadas e que desfoam o trabalho pedagógico. Além disso, pretende-se elaborar um calendário de formação.

Ambiciona-se atuar, colaborativamente, com esses profissionais para coletar informações que possam contribuir no sentido de reduzir essas atividades que desviam o trabalho.

Tempo previsto: 3 horas.

7.5 PAE – Etapa 5

Objetivo: formação dos Coordenadores Pedagógicos.

Nesta fase, pretende-se investir na formação dos Coordenadores Pedagógicos em relação à literatura especializada na área, às atribuições do Regimento Escolar e aos dados encontrados nesta presente pesquisa. Aspira-se participar de atividades que possam focar a atuação desses profissionais no pedagógico.

Tempo previsto: 5 encontros, de 3 horas cada.

7.6 Cronograma das etapas

O quadro abaixo organiza as informações do PAE em forma de um cronograma.

Quadro 5
Cronograma do PAE

Etapa do PAE	Participantes	Tempo	Ação prevista
Etapa 1	Autoridades da Secretaria de Educação e do CECAPE.	3 horas	Apresentar a pesquisa e os resultados, visando a ajustes no Regimento Escolar.
Etapa 2	Formadores do CECAPE.	3 horas	Apresentar a pesquisa e os resultados, visando a ajustes no Regimento Escolar.
Etapa 3	Gestores das unidades escolares.	3 horas	Apresentar a pesquisa e os resultados.
Etapa 4	Coordenadores Pedagógicos do Fundamental I.	3 horas	Apresentar a pesquisa e discutir os resultados. Elaborar um calendário de atividades de formação.
Etapa 5	Coordenadores Pedagógicos do Fundamental I.	5 encontros de 3 horas	Formação continuada.

Fonte: elaborado pela autora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo identificou e analisou as relações entre as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede de ensino da cidade São Caetano do Sul descritas no Regimento Escolar do Município e as ações efetivamente exercidas por esses profissionais na rotina de seu trabalho na escola.

Nesta empreitada, por meio da coleta de dados empíricos, foi delineado e apreciado o perfil dos CPs, investigado o Regimento Escolar da cidade e as ocupações diárias realizadas por esses profissionais no cotidiano escolar, com a utilização de um questionário – escala de Likert – e de entrevistas.

Os CPs que atuavam no Ensino Fundamental I possuíam um perfil próprio de uma demanda específica, mas que se apresenta de modo muito similar àquele do cenário nacional. Isto é, um profissional com formação em pedagogia, com algum tipo de pós-graduação, pouca experiência e muitas atividades empreendidas no dia a dia escolar. Essas são informações preciosas para as autoridades educacionais, pois indicam caminhos rumo ao planejamento de políticas de formação dos coordenadores.

Os CPs realizavam várias atividades cotidianamente que não estão presentes no Regimento Escolar. Existem algumas divergências entre o que está descrito e o que realmente é realizado no cotidiano escolar.

Há aquelas práticas (assistir aulas dos professores, oferecer devolutivas, orientar pedagogicamente o aluno, formação continuada do CP, entre outras) que são efetuadas, mas constam de maneira genérica no Regimento Escolar. Porém, se fossem incluídas de forma mais específica no documento, estas diretrizes poderiam conduzir, de forma sistemática, todos os CPs a praticá-las. Trata-se de fato de indicações relevantes para as autoridades políticas e educacionais da cidade, pois podem auxiliar na melhoria da escola, em geral, e na formação docente, em particular.

No entanto, há outras práticas realizadas pelos CPs (associadas com os alunos, com a falta do professor e com a organização de materiais e eventos) que não deveriam estar no rol de atividades incumbidas a esses profissionais. Isto porque elas tiram o foco do que é essencial no trabalho, a formação de professores,

e acabam por diminuir o tempo para essas atividades essenciais. Tais ocupações deveriam ser conhecidas, discutidas pelos diretores e rejeitadas ou minimizadas no contexto escolar.

Os dados deste estudo oferecem, essencialmente, possibilidades para o planejamento de políticas educacionais, relativas à formação inicial e continuada dos Coordenadores Pedagógicos, e para uma revisão das atribuições destes no Regimento Escolar do Município.

Espera-se com a construção deste presente trabalho ajudar na melhoria da qualidade da educação nas escolas, em geral, na formação dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, anos iniciais, da cidade de São Caetano do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: **Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos – Apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO GRANDE ABC. Disponível em goo.gl/ywGDM7. Acesso em: 14 jan. 2017.

ALMEIDA, Laurinda. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENACHIO, Marly; PLACCO, Vera. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em goo.gl/u3mLHr. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. **Resultados da Prova Brasil de 2015**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2017.

CAMPOS, Patrícia ; ARAGÃO, Ana Maria. O Coordenador Pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CECAPE – CENTRO DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DRA. ZILDA ARNS. **Relatório técnico do ano de 2017 (primeiro semestre)**. 2017.

CHRISTOV, LUIZA. Educação continuada: função essencial do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

_____. Políticas públicas para a Coordenação Pedagógica: aprendizados e novas configurações. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012c.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESWELL, JOHN W. **Título da obra**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FUJIKAWA, Mônica. O Coordenador Pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FURLANETTO, Ecleide. O coordenador diante do desafio da formação: a busca de uma nova lógica. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GARCIA, P. S. **S Escolas eficazes**: um estudo sobre os fatores que impactam o desempenho dos alunos na perspectiva das famílias, diretores, professores e alunos de escolas de Ensino Médio. USP, São Paulo, 2015.

GARCIA, P. S. et al. Desempenho escolar: uma análise do IDEB das cidades da Região do Grande ABC. In: GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro. **Avaliação da educação escolar no Grande ABC Paulista**: primeiras aproximações. São Paulo: Editora, 2015 (p. 41-70).

GARCIA, P. S. et al. **Avaliação da educação escolar no Grande ABC Paulista**: múltiplas análises. São Paulo: Editora, 2015.

GEGLIO, PAULO C. O papel do Coordenador Pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUIMARÃES, Ana; VILLELA, Fábio. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2 ed. Lisboa: Silabo, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tabelas de estimativas por município**. Disponível em: < goo.gl/BtsMjR>.

LASAKOSWITSCK, Ronaldo. O professor coordenador: da legislação à ação. São Paulo: Editora, 2014.

MARLI, André; VIEIRA, Marili. O Coordenador Pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MATE, Cecília. O Coordenador Pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. Qual a identidade do professor Coordenador Pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana et al. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

ORSOLON, Luiza. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PARANHOS, R. et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, p. 384-411, maio-ago. 2016. Disponível em: <goo.gl/BY8Z4Q>. Acesso em: 16 abril 2017.

PLACCO, Vera. O trabalho do Coordenador Pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera et al. O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set.-dez. 2012.

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. Disponível em<goo.gl/7tJwSW>. Acesso em: 7 jun. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSANO, André; CAMPOS, Paulo. **Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos**. Disponível em<goo.gl/b1hjaU>. Acesso em: 28 jul. 2016.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. *Putting the human back in "Human Research Methodology": the researcher in mixed*. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

TORRES, Suzana. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

APÊNDICE A

Modelo de questionário



Universidade
Municipal de São
Caetano do Sul



PESQUISA SOBRE O ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prezados colegas:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. **Sexo:** 1 = Masculino 2 = Feminino _____
2. **Ano de nascimento:** _____
3. **Anote sua idade:** _____
4. **Anote a cidade onde você mora.** Cidade: _____
5. **Estado civil:** Casado(a)/União estável (), Solteiro(a) (), Divorciado(a) (), Viúvo(a) ()
6. **Você é chefe de família:** Não () / Sim ()
7. **Tem filhos:** Não () / Sim () **Se sim, quantos:** Um (), Dois (), Três (), Mais de três ()
8. **Qual foi o seu primeiro curso superior:** _____
9. **Tem outra graduação:** Não () / Sim () **Se sim, qual:**

10. **Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade que considera importante para desenvolver sua função hoje:**
() Há 2 anos ou menos () De 3 a 7 anos () De 8 a 14 anos () De 15 a 20 anos () Há mais de 20 anos
11. **Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?**
() Pública Federal, () Pública Estadual, () Pública municipal, () Privada, () Não se aplica
12. **De que forma você realizou o seu curso superior?**
() Presencial, () Semi-presencial, () À distância
13. **Pós-graduação:** Não () / Sim ()
14. **Em caso positivo, qual?**
() Especialização (mínimo de 180 horas), () Especialização (mínimo de 360 horas), () Mestrado, () Doutorado, () Não fiz ou não completei curso de pós-graduação

15. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

() Educação, enfatizando gestão e administração escolar, () Educação, enfatizando a área pedagógica, () Educação – outras ênfases, () Não se aplica

16. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nos últimos dois anos?

() Sim / () Não

17. Qual a carga horária da atividade considerada mais relevante dentre as quais você participou?

() Menos de 2 horas () De 41 a 80 horas

() De 21 a 40 horas () Mais de 80 horas

18. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que você participou?

() Quase sempre, () Eventualmente, () Quase nunca, () Nunca

19. Há quanto tempo você trabalha na área de Educação?

Anos Meses

20. Tempo de docência:

Anos Meses

21. Tempo de docência na rede de São Caetano do Sul:

Anos Meses

22. Tempo de Coordenação Pedagógica:

Anos Meses

23. Tempo de Coordenação Pedagógica na rede de São Caetano do Sul:

Anos Meses

24. Tipo de vínculo:

() Concursado para docência, () Contratado

25. Você assumiu o cargo desta escola por:

() Concurso, () Indicação, () Outra forma – Qual? _____

26. Além do cargo de Coordenador Pedagógico na rede municipal de São Caetano do Sul, você atua em outra escola?

Não () / Sim () **Se sim, em quantas:** Uma (), Duas (), Mais do que 2 ().

27. Se atua em outra(s) unidade(s), esta(s) outra(s) escola(s) é (são):

() Pública(s) () Privada(s)

28. Esta(s) atuação(atuações) ocorre(m) no/na:

() Creche () Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio () Ensino Superior

29. Esta(s) escola(s) também fica(m) em São Caetano do Sul:

() Não para todas () Sim para todas () Parte delas

30. Nesta(s) outra(s) escola(s), você é:

() Concursado para docência, () Concursado para gestão, () Contratado como docente, Contratado como gestor, () Cargo de confiança

31. Anote sua jornada semanal total de trabalho:

32. A escola é: () de meio período () de período integral

33. Assinale os componentes da equipe técnico-pedagógica da escola que atua:

() Diretor Assistente de Direção, () Coordenador Pedagógico Fundamental I, () Coordenador Pedagógico Fundamental II, () Coordenador de Oficinas, () Orientador Educacional, () Coordenador de Eventos, () Professor Especialista (inclusão), () Coordenadores de Área – Fundamental II, () Outro: _____

34. Assinale com que frequência neste último ano você:

		Nunca (1)	Raramente (2)	As vezes (3)	Sempre (4)
1	Lê um livro.				
2	Lê jornais.				
3	Lê revistas.				
4	Realiza viagens curtas (praia, campo, etc.).				
5	Realiza viagens internacionais.				
6	Visita museus e/ou exposições.				
7	Faz cursos em Educação.				
8	Faz cursos fora da área de Educação.				
9	Vai a parques.				
10	Vai ao cinema.				
11	Vai ao teatro.				
12	Assiste filmes e/ou espetáculos pela TV.				
13	Assiste documentários.				
14	Assiste telejornais.				
15	Assiste outros programas de entretenimento (novelas, séries, etc.)				
16	Participa de grupos de estudos.				

35. Você tem computador/notebook/tablet particular: nenhum () / mais do que um () .

36. Você tem telefone celular com acesso à internet: Sim () / Não ()

37. Você tem acesso à internet no seu celular: Sim () / Não () .

38. Você tem acesso rápido à internet em casa: Sim () / Não ()

39. Onde você mais acessa a internet: em casa (), na escola (), no metrô (), no trabalho, Outro: _____

40. Você usa a internet para: Trocar mensagens (), Ler livros (), Ler artigos científicos, (), Ler jornais e revistas (), Fazer pesquisas relacionadas à Educação (), Preparar aulas (), Acessar redes sociais (), Acessar *blogs* (), Obter informações (trânsito, clima, ver mapas, etc.) (), Baixar vídeos e/ou músicas (), Fazer transações financeiras (), Fazer compras (), Navegar sem objetivos para se divertir (), Jogar *on-line* (), Fazer cursos à distância (), Usar o Google para pesquisas (), Usar o *e-mail* () .

41. Assinale, de acordo com sua rotina de trabalho na função de Coordenador Pedagógico:

		Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
1	Realiza estudo para desenvolver a formação dos professores.				
2	Utiliza o horário de HTPC para a formação contínua dos professores.				
3	Prepara a formação para o HTPC dos professores.				
4	Resolve casos de indisciplina dos alunos.				
5	Atende a alunos que não estão se sentindo bem de saúde.				
6	Atende ao professor para definir o que será observado em uma observação de aula.				
7	Assiste as aulas.				
8	Oferece momento específico para o <i>feedback</i> .				
9	Atende a pais com horário previamente agendado.				
10	Atende a pais sem horário previamente agendado.				
11	Atende a pais ao telefone.				
12	Organiza substituições para classes em que há falta de professor.				
13	Substitui professores faltantes.				
14	Faz serviços burocráticos (listas de controles, elaboração de gráficos sobre avaliações externas e desenvolvimento dos alunos, etc.)				
15	Avalia atividades enviadas pelos professores.				
16	Separa, prepara e/ou organiza materiais solicitados pelos professores (xerox, livros, matérias para decoração de festas, painéis etc.)				
17	Verifica diários.				
18	Verifica semanários.				
19	Verifica o sistema de notas <i>on-line</i> .				
20	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades.				
21	Participa de reuniões de Coordenadores Pedagógicos.				
22	Substitui outros membros da equipe gestora em reuniões ou eventos.				
23	Participa de cursos pela Secretaria de Educação.				
24	Faz parte da APM.				
25	Faz parte do Conselho de Escola.				
26	Faz parte da elaboração do PPP, planos e projetos da escola.				
27	Acompanha o funcionamento dos instrumentos acima (item 26).				
28	Elabora circulares e bilhetes.				
29	Orienta alunos pedagogicamente.				
30	Orienta funcionários, como inspetores e membros da secretaria.				
31	Acompanha a entrada dos alunos.				
32	Acompanha o intervalo/o almoço dos alunos.				
33	Acompanha a saída dos alunos.				
34	Organiza as saídas pedagógicas.				
35	Acompanha as saídas pedagógicas.				
36	Organiza e acompanha as festas e mostras da escola.				
37	Organiza e acompanha a adoção de livros paradidáticos.				

.....

e) Participação em uma rede de professores (*network*), formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores

₁ ₂ ₁ ₂ ₃ ₄

f) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional.

₁ ₂ ₁ ₂ ₃ ₄

g) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola.....

₁ ₂ ₁ ₂ ₃ ₄

43. No decorrer dos últimos dois anos, aproximadamente, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou? _____

44. Desta carga horária, em quantas horas você foi obrigado(a) a participar como parte de suas atividades de Coordenador Pedagógico? _____

45. Para o desenvolvimento profissional do qual você participou, nos últimos 2 anos, quanto você mesmo(a) teve que pagar? Nada (), Uma parte (), Tudo ().

46. Do desenvolvimento profissional de que você participou, nos últimos dois anos, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para frequentá-lo?

Sim (), Não (), Não aconteceu durante as horas do período regular de trabalho ().

47. Do desenvolvimento profissional de que você participou, nos últimos dois anos, você recebeu dinheiro/verba suplementar para frequentá-lo fora do horário regular de trabalho?

Sim (), Não (), Não aconteceu fora do horário regular de trabalho ().

48. Pensando em um desenvolvimento profissional menos formal, durante os últimos dois anos, você participou de alguma das atividades a seguir? E qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

(A) Participação		(B) Impacto			
sim	não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto

a) Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses);.....

₁ ₂ ₁ ₂ ₃ ₄

b) Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino.;.....

₁ ₂ ₁ ₂ ₃ ₄

b) Produziu algum tipo de material didático.

₁ ₂ ₁ ₂ ₃ ₄

49. Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

		Nenhuma necessidade	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
1	Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is)				

	área(s) de ensino				
2	Práticas de avaliação de alunos				
3	Gestão da sala de aula				
4	Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino				
5	Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino				
6	Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para a Coordenação Pedagógica				
7	Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem				
8	Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos				
9	Gestão de planejamento				
10	Ensino em um ambiente multicultural				
11	Orientação de professores				
12	Gestão de resultados				
13	Gestão pedagógica				
14	Gestão e mobilização de pessoas				
15	Comunicação				
16	Liderança profissional				
17	Avaliação educacional				
18	Avaliação da aprendizagem				
19	Organização da escola				
20	Formas de coleta de dados				

50. Quando você chama um professor para orientá-lo, o que mais orienta seu *feedback* (retorno) com ele? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

		Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
1	Notas dos alunos nas provas				
2	Taxas de reprovação e aprovação dos alunos				
3	Outros resultados de aprendizagem dos alunos.				
4	<i>Feedback</i> (retorno) dos alunos sobre o trabalho dele				
5	<i>Feedback</i> (retorno) dos pais sobre o trabalho dele				
6	Quão bem ele realiza o trabalho pedagógico				
7	Considerações sobre suas atividades de ensino em sala de aula				
8	Considerações sobre suas práticas inovadoras de ensino				
9	Relacionamento com os alunos				
10	Desenvolvimento profissional do qual ele participou				
11	Gestão da sala de aula				
12	Conhecimento e entendimento sobre seu papel de professor				
13	Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento)				
14	Considerações sobre o ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem				
15	Disciplina e comportamento dos alunos				
16	Ensino em um ambiente multicultural				
17	Atividades extracurriculares com os alunos (como,				

	por exemplo, jogos, performances, atividades desportivas)				
18	Outro (por favor, especifique ao lado)				

51. Até que ponto você conhece essas ferramentas descritas nos itens abaixo.

		Não conheço (1)	Conheço pouco (2)	Conheço razoavelmente (3)	Conheço muito (4)
1	Pesquisa avançada – <i>Advanced search</i>				
2	Google				
3	Wikipedia				
4	Formato PDF				
5	Spyware				
6	Facebook				
7	Youtube				
8	Wiki				
9	JPG				
10	Blog				
11	Podcast				
12	Skype				
13	Malware				
14	Flickr				
15	GPS				
16	Formato DOC				
17	Infográfico				
18	Formato PPT (<i>Slides</i>)				
19	Comunidade virtual de aprendizagem				
20	Moodle				
21	Google Scholar				

52. Até que ponto você usa essas ferramentas descritas nos itens abaixo no dia a dia (casa, trabalho).

		Não uso (1)	Uso pouco (2)	Uso razoavelmente (3)	Uso muito (4)
1	<i>Paint brush</i>				
2	Google				
3	Word				
4	Adobe – ferramenta de arquivos PDF				
5	Excel				
6	Facebook				
7	Youtube				
8	Wiki				
9	<i>Sites de banco eletrônico</i>				
10	Blog				
11	Podcast				
12	Skype				
13	<i>Power point</i>				
14	Flickr				
15	Moodle				

16	Programa de <i>e-mail</i>				
17	Google Scholar				

Outros: _____

53. Até que ponto você usa essas ferramentas descritas nos itens abaixo na sala de aula com os alunos.

		Não uso	Uso pouco	Uso razoavelmente	Uso muito
01	Software educacional (qualquer tipo)				
02	Google				
03	Word				
04	Adobe Reader				
05	Excel				
06	Facebook				
07	Youtube				
08	Wikipedia				
09	Editor de imagem				
10	Blog				
11	Podcast				
12	Skype				
13	<i>Power point</i>				
14	Moodle				
15	Programa de <i>e-mail</i>				

54. Tipos de atividades *on-line* (internet) que você realiza e com que frequência.

		Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
1	Checar a previsão do tempo				
2	Fazer transações financeiras, usar o banco				
3	Procurar emprego				
4	Usar chats (sala de bate papo)				
5	Pesquisar para preparar atividades para os professores				
6	Navegar sem objetivo, somente para se divertir				
7	Trocar mensagens				
8	Buscar informações sobre saúde				
9	Baixar vídeos				
10	Checar o trânsito da cidade				
11	Fazer cursos à distância				
12	Visitar bibliotecas				
13	Assistir filmes				
14	Visitar e ler blogs				
15	Visitar sites de esporte				
16	Ver mapas no Google				

55. Quais suas principais dificuldades para desenvolver a função de Coordenador Pedagógico?

56. Quais seus principais prazeres na função de Coordenador Pedagógico?

57. Quais as qualidades que um Coordenador Pedagógico deve ter?

58. Renda pessoal aproximada: Até R\$5.000,00 reais (), de R\$5.000,00 a R\$7.000,00 (), entre R\$7.000,00 e R\$10.000,00 (), Acima de R\$ 10.000,00.

60. Problemas de saúde: Pressão alta (), Diabetes (), Algum tipo de arritmia (), Dores na coluna (), Algum tipo de problema com a voz (), Estresse (), Algum tipo de alergia (), Depressão (), Ansiedade

(), irritabilidade (), Outro: _____

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista



Universidade
Municipal de São
Caetano do Sul



1. Quanto à FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO HTPC, gostaria de saber:

- Como você realiza a organização/planejamento da formação no dia a dia?
- O HTPC costuma ser formativo ou não formativo?
- Quais são os temas discutidos? Como eles são originados?
- Como é feito o seu estudo preparatório para a formação docente?

2. Quanto à OBSERVAÇÃO DE AULAS:

- Com que frequência você assiste aulas dos professores?
- Como você se organiza para assistir aulas?
- Os professores apreciam esta prática?
- Como você realiza o *feedback* ao professor?

3. Que tipo de ORIENTAÇÃO A PROFESSORES você costuma dar?

- Você analisa materiais, planos de aulas?
- Verifica atividades, xerox?

4. Agora vamos falar sobre o REGIMENTO ESCOLAR.

- Quando você recebeu o Regimento Escolar com suas atribuições de Coordenador Pedagógico?
 - Você leu suas atribuições no Regimento? Lembra-se delas/as conhece?
 - O que você acha de suas atribuições descritas no Regimento?
 - Você conhece as atribuições de outros membros da equipe?
 - Como você percebe as atribuições dos membros da equipe?
5. Sobre o seu PLANEJAMENTO DIÁRIO:
- Você tem um planejamento semanal fixo de alguma(s) atividade(s)? Qual(is)?
 - Como você organiza sua semana?
6. Vamos falar sobre ORIENTAÇÃO DE ALUNOS.
- Você recebe/resolve casos de indisciplina? Por quê (não)?
 - Com que frequência recebe alunos por indisciplina? O que faz?
 - Como é feito o monitoramento de alunos/acompanhamento do rendimento?
 - Você verifica notas, caderno, provas?
 - Com que frequência chama alunos para conversar sobre rendimento?
7. Sobre o ATENDIMENTO AOS PAIS.
- Com que frequência você atende a pais?
 - Quais assuntos são, geralmente, tratados?
 - Você atende a pais com hora marcada/sem hora marcada?
8. A respeito de CASOS DE SAÚDE.

- Há enfermeira na escola? Como ela procede quando um aluno se machuca/adoece?
- Quem faz as ligações para os pais quando os alunos adoecem/ machucam-se?

9. Vamos falar sobre a FALTA DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS.

- Em sua unidade escolar, os professores são assíduos ou faltantes?
- Os funcionários são assíduos ou faltantes?
- Quais as soluções para encontradas pela escola para a falta de professores?
- Quais as consequências para a falta de professores?

10. Vamos refletir sobre o TEMPO NA ESCOLA.

- Como você lida com o tempo no dia a dia da escola?
- Quais as soluções encontradas para lidar com o tempo?

11. Fale-me sobre os PONTOS POSITIVOS DA FUNÇÃO.

12. Agora me fale sobre os PONTOS NEGATIVOS DA FUNÇÃO.

13. A título de fechamento, agora, faça um BALANÇO FINAL da sua experiência como CP.

ANEXO 1

Regimento Escolar



Universidade
Municipal de São
Caetano do Sul



Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul – Secretaria de Educação

REGIMENTO ESCOLAR (2014)

Art. 14. A Coordenação Pedagógica, subordinada à direção, tem por objetivo garantir a unidade do planejamento e a eficácia de sua execução, proporcionando condições para a participação efetiva de todo o corpo docente, unificando-o em torno dos objetivos gerais da unidade escolar e a implementação de ações com intencionalidade pedagógica e formativa, voltada para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador.

Art. 15. À Coordenação Pedagógica cabem as seguintes atribuições:

I – acompanhar e orientar o professor;

II – coordenar a programação e execução de reuniões pedagógicas;

III – propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;

IV – organizar e manter atualizado o acervo de documentos relativos às atividades de coordenação;

V – solicitar, junto à orientação educacional, o encaminhamento para diagnósticos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;

VI – participar da elaboração do plano escolar, da proposta pedagógica e plano de curso, coordenando os aspectos referentes às proposições curriculares;

VII – promover a coordenação, acompanhamento e o controle das atividades curriculares da escola, tendo em vista a proposta pedagógica, os planos de curso e planos de aulas, além de planos de trabalho expressos por meio de projetos específicos;

VIII – acompanhar o desenvolvimento da elaboração das atividades diversificadas realizadas com os alunos, pelos professores;

IX – estudar e adequar a metodologia didática e procedimental do professor ao desenvolver os conteúdos com o aluno;

X – supervisionar o desenvolvimento dos projetos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação;

XI – orientar, pontuar e oferecer ao professor novas formas de estratégias para mediar a aprendizagem dos alunos, referentes a determinados conteúdos;

XII – analisar, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a qualidade e a estética das atividades, avaliações e outros instrumentos avaliativos, elaborados pelos professores;

XIII – orientar individualmente os professores quanto à metodologia adequada ao relacionamento e atendimento à diversidade dos alunos em sala de aula;

XIV – proporcionar momentos de estudo teórico que abordem a questão da heterogeneidade, tema de grande importância para o trabalho com as atividades diversificadas, para atender as necessidades individuais;

XV – acompanhar o professor em sua prática-pedagógica, observando e analisando suas produções e o desenvolvimento dos conteúdos e dos projetos fazendo devolutivas sobre seu trabalho;

XVI – ouvir, orientar e acompanhar o professor no conhecimento e cumprimento das suas responsabilidades no trabalho docente, de modo a gerar um clima que proporcione o desenvolvimento pessoal e social dos elementos da escola;

XVII – tratar com respeito e educação a comunidade escolar;

XVIII – produzir relatórios de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da escola;

XIX – orientar e acompanhar atividades e procedimentos, desenvolvidos pelos professores que ministram aulas do apoio escolar pedagógico;

XX – auxiliar a orientação educacional no estabelecimento de metas, buscando o desenvolvimento dos alunos e a parceria junto à família;

XXI – elaborar e apresentar à direção o seu plano de trabalho;

XXII – auxiliar os coordenadores de área e professores na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do planejamento;

XXIII – acompanhar e visitar os diários de classe trimestralmente;

XXIV – acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento dos planos e projetos de trabalho no nível da escola, cursos e classes, visando assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para melhoria dos padrões de ensino;

XXV – estimular as reformulações de programas, métodos, técnicas, critérios de avaliações e demais instrumentos operacionais da ação didático-pedagógica;

XXVI – identificar o interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela escola ou por outras entidades;

XXVII – assessorar a direção da escola, especificamente quanto a decisões relativas à matrícula, transferência, adaptação, agrupamento de alunos e organização de horário de aula;

XXVIII – controlar o rendimento escolar dos alunos, pesquisando as causas do aproveitamento deficiente, em colaboração com os professores, estudando, em conjunto, o encaminhamento que deve ser dado no sentido da superação dos problemas;

XXIX – participar das reuniões de pais e mestres e colaborar com o processo de integração escola-família comunidade.

ANEXO 2

Termo de Consentimento



Universidade
Municipal de São
Caetano do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Coordenador Pedagógico: distorções entre as práticas e o Regimento Escolar de São Caetano do Sul nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nome da pesquisadora: Erica Loureiro Garrido

Nome do orientador: Paulo Sérgio Garcia

1. **Natureza da pesquisa:** a sra./ o sr. está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade traçar um perfil do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental I de São Caetano do Sul e analisar suas ações diárias, tendo como base o Regimento Escolar.
2. **Participantes da pesquisa:** 18 Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, a sra. (o sr.) permitirá que a pesquisadora colete dados para a análise da rotina dos Coordenadores Pedagógicos em São Caetano do Sul. A sra. (o sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (o sr.). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora do projeto.

4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas em local de comum acordo entre pesquisadora e entrevistado, e gravadas para posterior estudo.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. (o sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre o Coordenador Pedagógico, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ampliar as possibilidades e condições de trabalho deste profissional, e trazer benefícios para a área da Educação do município como um todo. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** a sra. (o sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador

Pesquisadora: Erica Loureiro Garrido – RG 23.474.624-5

Telefones: (11) 99446-4921 / (11) 4220-4987 / (11) 4232-0567
