



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado em Docência e Gestão da Educação

O COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO GESTOR DO TRABALHO  
DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O SUCESSO ESCOLAR:

Um estudo de caso em uma escola da rede privada no Brasil

Universidade Fernando Pessoa,  
Porto, 2018



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Maria do Socorro Mendonça de Oliveira Lins

O COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO GESTOR DO TRABALHO  
DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O SUCESSO ESCOLAR:  
Um estudo de caso em uma escola da rede privada no Brasil

Universidade Fernando Pessoa,  
Porto, 2018



Maria do Socorro Mendonça de Oliveira Lins

O COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO GESTOR DO TRABALHO  
DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O SUCESSO ESCOLAR:  
Um estudo de caso em uma escola da rede privada no Brasil

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Doutor Orlando Fragata.

Universidade Fernando Pessoa,  
Porto 2018

## RESUMO

Muito se tem refletido acerca da atuação do coordenador pedagógico dentro das escolas e sobre a concretização do seu trabalho, mediante os desafios e conflitos enfrentados no seu cotidiano. A esse profissional, tem-se atribuído a responsabilidade de acompanhar todas as etapas do trabalho docente contribuindo para a melhoria contínua do processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria do resultado apresentado pelo aluno. Neste projeto interventivo, intitulado: *O Coordenador Pedagógico enquanto Gestor do Trabalho Docente e suas Contribuições para o Sucesso Escolar: um estudo de caso em uma escola da rede privada no Brasil*, pretendeu-se investigar as práticas da coordenação pedagógica, dentro de uma escola da Rede Particular do Brasil, verificando se a forma como esses profissionais organizam a sua rotina e atuam, enquanto líderes e gestores dentro de sua atividade, contribuem efetivamente para a obtenção do sucesso escolar do aluno. Como metodologia de investigação, utilizamos o Estudo de Caso com o método misto que abordou tanto as questões quantitativa quanto qualitativa, na qual foi utilizado como instrumento de recolha de dados, um questionário de perguntas semiestruturadas. O estudo apontou para o fato de que, muitas vezes, o trabalho pedagógico é prejudicado pela burocracia e por fatores externos e internos ao contexto escolar. Sobretudo a falta de tempo para a efetivação de atividades pedagógicas junto aos professores em relação ao planejamento, à avaliação e a formação do docente comprometendo, desta forma a qualidade do trabalho docente e a construção do sucesso escolar.

**Palavras-chave:** Organizações Escolares, Gestão e Liderança, Coordenador Pedagógico, Sucesso escolar

## **ABSTRACT**

Much has been said about the work of the pedagogical coordinator within the schools and about the accomplishment of their work, through the challenges and conflicts they face in their daily lives. This professional has been assigned the responsibility of following all stages of the teaching work contributing to the continuous improvement of the teaching and learning process and, consequently, to the improvement of the result presented by the student. In this intervention project, entitled: The Pedagogical Coordinator as Teaching Worker and his Contributions to School Success: a case study at a private school in Brazil, it was intended to investigate the practices of pedagogical coordination, within a school of the Rede Particular do Brasil, verifying if the way these professionals organize their routine and act, as leaders and managers within their activity, contribute effectively to the success of the student's school. As a research methodology, we used the Case Study with the mixed method that addressed both quantitative and qualitative questions, in which a semi-structured questionnaire was used as a data collection instrument. The study pointed to the fact that many times, the pedagogical work is hampered by bureaucracy and external and internal factors to the school context. Above all, the lack of time for the implementation of pedagogical activities among teachers in relation to the planning, evaluation and training of teachers, thus compromising the quality of teaching work and building school success.

**Keywords:** School Organizations, Management and Leadership, Pedagogical Coordinator, School success

## DEDICATÓRIA

A Deus, sempre e acima de tudo.

Aos meus pais (*in memoriam*), Severino e Aparecida, meus grandes pilares e primeiros incentivadores da minha trajetória, exemplos de amores inabaláveis e eternos que se sobrepõem ao tempo e a distância.

Aos meus irmãos Maria Alice e Guilherme, parte fundamental da minha história, por me fazerem sempre recordar que os laços de ternura e carinho jamais se rompem.

À Taís, minha irmã e filha do coração, por me possibilitar a oportunidade de viver a experiência do amor incondicional por outra pessoa.

À Bárbara, minha sobrinha primogênita e muito amada, por quem me apaixonei no primeiro olhar e de quem, todos os dias, encontro novos motivos para me orgulhar.

Aos sobrinhos e sobrinhas que a vida me deu de presente, em especial à Maria, Valentina e Rafael, que a minha história possa inspirá-los na construção da história de vocês.

Às minhas cunhadas, Simone, Luciana, Manuela e Fabiana e aos meus cunhados Lauro Geraldinho, Bringel e Fred, a família com a qual o amor me presenteou e que tem estado ao meu lado, de uma forma ou de outra, durante toda essa caminhada.

A todos os meus amigos muito queridos, em especial Nina e Henrique, que torceram, viveram e se emocionaram comigo em várias etapas da construção desse trabalho.

E, principalmente, ao meu marido Klein Lins, meu companheiro, cúmplice e grande amor - meu raio de Sol - que consegue, todos os dias, iluminar a minha existência e ser a minha inspiração para que eu me torne uma pessoa cada vez melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelas bênçãos e vitórias recebidas!

Aos meus pais, sempre, para sempre e em todos os momentos de minha vida.

Ao Prof. Dr. Orlando Fragata pela disponibilidade, paciência, e profissionalismo ao partilhar o seu tempo e os seus conhecimentos ao longo desse trabalho.

À Direção do Colégio Madre de Deus, em especial Gerez Figueiredo e Claudia da Fonte, pela confiança e apoio durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos Professores e Coordenadores que se dispuseram a participar, ativamente, dessa pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado da Universidade Fernando Pessoa pelas contribuições teóricas que enriqueceram essa pesquisa.

Aos companheiros do grupo do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, pelo carinho, amizade e incentivo durante os diversos momentos dessa trajetória e, em especial, à Christiana Cruz, minha colega de mestrado e companheira de viagem que, nos momentos mais difíceis, ajudou-me a superar as dificuldades do curso e as ausências da família.

À minha família, irmãos, sobrinhos e cunhados pelo incentivo e carinho durante todo o percurso.

Aos amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram e torceram para que esse sonho se realizasse.

De modo muito especial, agradeço ao meu marido, Klein Lins, com quem divido a minha vida, os meus sonhos e o meu amor. Seu carinho, confiança e apoio incondicionais foram imprescindíveis para que eu vencesse essa etapa tão importante em minha vida.

## INDÍCE GERAL

RESUMO.....	VI
ABSTRACT .....	VII
DEDICATÓRIA.....	VIII
AGRADECIMENTOS .....	IX
LISTA DE FIGURAS .....	XI
LISTA DE QUADROS .....	XI
LISTA DE GRÁFICOS.....	XII
LISTA DE TABELAS.....	XIV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
I – INTRODUÇÃO .....	- 1 -
1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação.....	- 1 -
1.2 Problema, Questões de Investigação e Objectivos Processuais .....	- 2 -
1.2.1 Objectivos Específicos .....	- 2 -
II – JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO.....	- 3 -
III – REVISÃO DA LITERATURA .....	- 5 -
1 - O PROCESSO DE GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	- 5 -
1.1 As Organizações: visão preliminar .....	- 5 -
1.2. As Organizações Escolares .....	- 7 -
1.2.1. Revisitando os Conceitos de Gestão e Liderança.....	- 10 -
1.2.2. Gestão e Liderança dentro da Organização Escolar.....	- 11 -
2. UMA PERSPETIVA HISTÓRICA SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR .....	- 15 -
2.1 Os Jesuítas e o Início da Educação no Brasil.....	- 15 -
2.2 Do período Pombalino ao movimento da Escola nova.....	- 17 -
2.3. Do golpe militar de 1964 ao período de Redemocratização do Brasil.....	- 20 -
2.4. O Coordenador Pedagógico no contexto atual e a Construção da sua Identidade .....	- 26 -
2.4.1. A Dimensão Articuladora da Coordenação Pedagógica .....	- 29 -
2.4.2. A Dimensão Formadora da Coordenação Pedagógica .....	- 30 -

2.4.3. A Dimensão Transformadora da Coordenação Pedagógica .....	- 31 -
2.5. A Construção do Sucesso Escolar.....	- 32 -
III - METODOLOGIA .....	- 37 -
3.1. Algumas considerações.....	- 37 -
3.2. Pergunta de partida, objectivos de investigação .....	- 37 -
3.3. Metodologia de Investigação .....	- 38 -
3.4 Método de recolha de dados e instrumentos .....	- 39 -
3.5. Caraterização do universo e amostra .....	- 41 -
3.6 Participantes no Estudo .....	- 43 -
IV. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	- 49 -
4.1 Análise das Questões Aplicadas aos Professores .....	- 49 -
4.2 Análise das Questões Aplicadas aos Coordenadores (as).....	- 59 -
4.3 Análise da Entrevista feita à Direção e à Vice - Direção da Escola .....	- 75 -
V - PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	- 82 -
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	- 85 -
VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	- 89 -
VIII - ANEXOS.....	- 96 -
ANEXO 01 - SOLICITAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO .....	- 96 -
ANEXO 02 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO .....	- 97 -
ANEXO 03 - QUESTIONÁRIOS – GESTORES /PROFESSORES E DIREÇÃO ..	- 98 -

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01: Desenho de Investigação.....	- 40 -
---	--------

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01: Participantes .....	- 43 -
Quadro 02: Caracterização da amostra da direção e vice-direção por formação acadêmica .....	- 45 -

Quadro 03: Caracterização da amostra da direção e vice -direção.....	- 47 -
em relação ao tempo de função .....	- 47 -

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Caracterização dos participantes por sexo .....	- 44 -
Gráfico 02: Caracterização dos participantes por idade .....	- 44 -
Gráfico 03: Caracterização da amostra dos professores por formação acadêmica.....	- 45 -
Gráfico 04: Caracterização da amostra dos coordenadores por formação acadêmica-	45 -
Gráfico 05: Caracterização da amostra dos professores .....	- 46 -
por tempo de serviço em educação.....	- 46 -
Gráfico 06: Caracterização da amostra dos coordenadores .....	- 46 -
por tempo de serviço em educação.....	- 46 -
Gráfico 07: Caracterização do segmento em que os professores lecionam.....	- 47 -
Gráfico 08: Caracterização do segmento que os coordenadores acompanham.....	- 47 -
Gráfico 09: Caracterização formação dos coordenadores .....	- 48 -
Gráfico 10: A importância do trabalho do coordenador pedagógico dentro da Escola.....	- 49 -
.....	- 49 -
Gráfico 11: Realização, periódica, de reuniões de estudos .....	- 50 -
com o corpo docente contribuindo com o seu processo formativo. ....	- 50 -
Gráfico 12: Acompanhamento da execução do plano de aula.....	- 51 -
e estratégias estabelecidas pelo professor.....	- 51 -
Gráfico 13: Atendimento individualizado aos alunos, feito pelo coordenador .....	- 51 -
Gráfico 14: Fiscalização do horário de entrada e saída dos professores .....	- 52 -
Gráfico 15: Orientação feita pelo coordenador sobre as normas da escola.....	- 53 -
Gráfico 16: Encontros entre coordenação, pais e/ou responsáveis, professores para	
discutir as questões referentes ao desempenho pedagógico do aluno .....	- 53 -
Gráfico 17: Participação do coordenador e do professor no planejamento.....	- 54 -
Gráfico 18: Trabalho em equipa.....	- 54 -
Gráfico 19: Acompanhamento do coordenador e dos professores .....	- 55 -
em relação ao desempenho dos alunos .....	- 55 -
Gráfico 20: Escolha dos materiais para o processo ensinoaprendizagem .....	- 56 -

Gráfico 21: Práticas inovadoras para estimular o ensino e a aprendizagem dos alunos.....	- 56 -
Gráfico 22: Novas estratégias de intervenção pedagógica .....	- 57 -
Gráfico 23: Avaliação dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores ..	- 57 -
Gráfico 24: Mediação de conflitos entre pais, alunos e professores .....	- 58 -
Gráfico 25 : Coordenador (a) pedagógico como gestor do trabalho docente na escola.....	- 58 -
Gráfico 26: A contribuição do coordenador pedagógico.....	- 59 -
na construção do sucesso escolar do aluno.....	- 59 -
Gráfico 27: Importância do trabalho do coordenador pedagógico .....	- 60 -
dentro da instituição de ensino .....	- 60 -
Gráfico 28: A contribuição do coordenador pedagógico.....	- 61 -
na construção do sucesso escolar do aluno.....	- 61 -
Gráfico 29: O coordenador como gestor do trabalho docente .....	- 61 -
Gráfico 30: A relação entre a coordenação e a direção da escola .....	- 62 -
Gráfico 31: A relação entre a coordenação e os professores .....	- 62 -
Gráfico 32: A relação entre a coordenação e os pais e/ou responsáveis pelos alunos-	- 63 -
Gráfico 33: A relação entre a coordenação e os alunos.....	- 63 -
Gráfico 34: Realiza reuniões de estudos com os docentes .....	- 64 -
Gráfico 35: Acompanha a execução do plano de aula.....	- 64 -
estabelecidas pelo professor .....	- 64 -
Gráfico 36: Realiza atendimento individualizado com os alunos .....	- 65 -
Gráfico 37: É responsável pelo controle e manutenção da disciplina entre os discentes....	- 65 -
.....	- 65 -
Gráfico 38: Fiscaliza os horários de entrada, saída e as faltas dos professores.....	- 66 -
Gráfico 39: Fiscaliza e orienta os professores sobre as condutas na escola .....	- 67 -
Gráfico 40: Realiza atendimento aos pais e/ou responsáveis .....	- 67 -
Gráfico 41: Promove reuniões para discutir questões pertinentes.....	- 68 -
ao desempenho dos alunos .....	- 68 -
Gráfico 42: Organiza e monitora a frequência dos alunos .....	- 69 -
Gráfico 43: Trabalha em equipa .....	- 69 -
Gráfico 44: Acompanha com os professores o desempenho dos alunos.....	- 70 -
Gráfico 45: Participa com os professores do planejamento anual.....	- 70 -

Gráfico 46: Participa da escolha dos materiais de ensinoaprendizagem .....	- 71 -
Gráfico 47: Promove práticas inovadoras .....	- 71 -
Gráfico 48: Analisa e avalia a adequação, validade e qualidade dos instrumentos de avaliação .....	- 72 -
Gráfico 49: Orienta professores sobre novas estratégias de intervenção .....	- 73 -
Gráfico 50: Media conflitos entre pais, alunos e professores .....	- 73 -
Gráfico 51: Participa e coordena eventos culturais e artísticos .....	- 74 -
Gráfico 52: Tem autonomia para propor inovações pedagógicos .....	- 74 -

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01: Distribuição do Quantitativo de alunos – Unidade 2.....	- 42 -
Tabela 02: Quadro da Equipa Técnico – Pedagógica e Docente – Unidade 2 .....	- 43 -
Tabela 03: A importância da coordenação pedagógica na Escola.....	- 75 -
Tabela 04: O trabalho da coordenação pedagógica na escola .....	- 75 -
Tabela 05: Competências de um Coordenador Pedagógico .....	- 76 -
Tabela 06: A participação do coordenador pedagógico no planeamento .....	- 76 -
Tabela 07: Contribuição do coordenador na formação continuada.....	- 77 -
Tabela 08: Formas de contribuição .....	- 77 -
Tabela 09: Porquê não acontece .....	- 78 -
Tabela 10: Relação coordenador x professor .....	- 78 -
Tabela 11: Relação coordenador x direção.....	- 78 -
Tabela 12: Relação coordenador x alunos .....	- 79 -
Tabela 13: Relação coordenador x pais / responsáveis .....	- 79 -
Tabela 14: O coordenador como gestor.....	- 80 -
Tabela 15: Desempenho do coordenador na gestão .....	- 80 -
Tabela 16: Coordenação e o sucesso do educando.....	- 81 -
Tabela 17: A expectativa da coordenação .....	- 81 -
Tabela 18: Planificação de Ensino.....	- 82 -

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ART	Artigo
ENSE	Encontro Nacional de Supervisores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas

## **I – INTRODUÇÃO**

A nossa dissertação é dividida em oito capítulos: o primeiro refere-se ao processo de gestão da organização escolar, nele discorremos sobre as organizações e sua visão preliminar; as organizações escolares; os conceitos de gestão e liderança e a gestão e a liderança dentro da organização escolar. O segundo capítulo, apresenta a perspectiva histórica sobre a coordenação pedagógica, bem como o surgimento da educação no Brasil; o movimento da Escola nova; o coordenador pedagógico após o golpe militar de 1964; a coordenação pedagógica e a redemocratização do Brasil; o coordenador pedagógico no contexto atual e a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico. O terceiro discorre sobre a metodologia de investigação bem como a caracterização dos participantes. No quarto capítulo, apresentamos a apresentação dos resultados. No quinto, uma proposta de projeto de intervenção e os últimos capítulos tratam da conclusão da dissertação, os trabalhos futuros e as referências bibliográficas utilizadas para compor a teoria dessa pesquisa.

### **1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação**

A presente dissertação, vem dialogar com os atores envolvidos no processo ensinoaprendizagem, para assim, identificar as dificuldades e possibilidades encontradas; verificar se o trabalho que vem sendo realizado contribui, efetivamente, para melhorar o nível do trabalho docente e do resultado apresentado pelo aluno e, finalmente, propor novas formas de intervenção que possam contribuir para o resgate da função técnica deste profissional.

Nesse viés, a investigação buscou demonstrar a relação entre o trabalho e a organização do coordenador pedagógico dentro de uma escola particular e os contributos para a melhoria do trabalho docente e a construção do sucesso do aluno da educação básica.

O desejo da investigação perpassa pela busca em analisar as diferentes práticas desse profissional em uma escola do Ensino Fundamental e Médio, da rede privada, na

cidade de Recife, Pernambuco, apontando as relações que o mesmo estabelece com a comunidade escolar.

## **1.2 Problema, Questões de Investigação e Objectivos Processuais**

A investigação começa com o seguinte questionamento: *É possível identificar a relação entre a maneira como o coordenador pedagógico organiza e desenvolve o seu trabalho dentro de uma escola particular e os contributos para a melhoria do trabalho docente e a construção do sucesso escolar dos alunos?*

Em resposta a esse problema, temos como objectivo geral: Contribuir para o resgate da função técnica do coordenador pedagógico, dentro das escolas da rede particular, de modo a tornar mais efetiva a sua contribuição para a melhoria do trabalho docente e para o sucesso escolar dos alunos.

### *1.2.1 Objectivos Específicos*

- Verificar se o coordenador pedagógico assume o papel de gestor em escolas da rede particular de ensino no Brasil analisando quais as dificuldades e obstáculos que ele enfrenta, na sua prática e em sua formação, para desempenhar esse papel.
- Identificar quais os espaços e formas de intervenção da coordenação pedagógica que, apesar de todas as demandas e exigências do contexto da escola particular, contribuem, efetivamente, para melhorar a qualidade do trabalho docente e a promoção do sucesso do aluno.

## II – JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO

O papel do coordenador pedagógico enquanto gestor dentro da escola e suas contribuições para a melhoria do trabalho docente e do sucesso escolar, tem sido objeto de investigação de muitos teóricos. Dentre eles, Freire (1982), aponta que o coordenador pedagógico, enquanto educador, precisa observar as relações de aprendizagem que acontecem dentro da escola e, dessa forma, ajudar a sua equipe docente a ressignificar e transformar a sua prática.

Já para Libâneo (2015), o coordenador pedagógico é responsável por articular, viabilizar e tornar possível o trabalho pedagógico e a sua ação deve estar diretamente relacionada com os professores, alunos e pais. Para o autor, o coordenador pedagógico, tem como principal atribuição, a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Vasconcellos (2013), vem postular que o trabalho do coordenador possui as dimensões: reflexiva ao ajudar no entendimento dos processos de aprendizagem; organizativa ao sincronizar a atividade dos diversos profissionais que trabalham na escola; conectiva ao promover à interrelação entre corpo docente, discente, pais funcionários e gestão da escola; interventiva quando consegue contribuir com a implantação de novas práticas e, finalmente, avaliativa, ao repensar o processo educativo em busca de melhorias.

Ao analisar o trabalho do coordenador pedagógico, principalmente nas escolas da rede particular, percebe-se que, embora seja atribuído ao mesmo, a responsabilidade de contribuir, de forma reflexiva e crítica, para a articulação do trabalho docente, na prática, o coordenador pedagógico continua, por não ter a sua função bem delimitada, sendo cobrado em relação a inúmeras demandas que acabam por distanciá-lo da sua função técnica: a de subsidiar a melhoria da prática dos professores contribuindo, desta forma, para a construção do sucesso escolar do aluno.

Este trabalho busca analisar as diferentes práticas desse profissional em uma escola do Ensino Fundamental e Médio, da rede privada, na cidade de Recife, Pernambuco, apontando as relações que o mesmo estabelece com a comunidade escolar.

Nesse íterim, o trabalho visa dialogar com os atores envolvidos no processo ensinoaprendizagem para assim, identificar as dificuldades e possibilidades encontradas; verificar se o trabalho que vem sendo realizado contribui, efetivamente, para melhorar o nível do trabalho docente e o resultado apresentado pelo aluno e, finalmente, propor novas formas de intervenção que possam contribuir para o resgate da função técnica deste profissional.

### **III – REVISÃO DA LITERATURA**

#### **1 - O PROCESSO DE GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

##### **1.1 As Organizações: visão preliminar**

As organizações, embora muitas vezes sejam despercebidas, estão em toda parte e, em todos os instantes, é possível entrar em contato com elas. De fato,

É difícil enxergar as organizações. Podemos ver sinais externos, como altos edifícios, uma estação de computador ou um funcionário educado, mas a organização como um todo é vaga e abstrata e pode estar espalhada em diversas localidades, até mesmo ao redor do mundo. Sabemos que as organizações estão ali porque elas afetam a todos, todos os dias. Na verdade, elas são tão comuns que as tomamos por algo que sempre esteve ali. [...] (Daft,2014, p.12).

Nesta perspectiva, verifica-se que “a sociedade moderna é uma sociedade de organizações” (Etzioni, 1967, p.173) e que “o homem moderno é o homem dentro de organizações” (Blau; Scott, 1970, p.11). Ou seja, as organizações são fundamentais para a vida das pessoas, os seres humanos são influenciados e constroem as suas vidas a partir de contextos organizacionais. Segundo Souza (2012), elas estão por toda parte e são de fundamental importância para os seres humanos, uma vez que é por meio delas que as pessoas satisfazem as suas necessidades.

Reforçando a importância das organizações na vida das pessoas é possível destacar Simon (1965, p.16) quando afirma que “somos moldados por organizações” onde são desenvolvidos “qualidade e hábitos pessoais” e ainda que, são elas que possibilitam ao homem “os meios para exercer autoridade e influenciar os demais.”

No mesmo sentido, aponta Sobral e Peci (2008), ao observarem que as organizações caracterizam a sociedade moderna, que se constitui de grupos compostos de elementos que se aglomeram para alcançar objetivos comuns e possuem um papel essencial na formação do homem moderno. Assim, “todas as atividades à produção de bens (produtos) ou prestação de serviços (atividades especializadas) são planejadas,

coordenadas, dirigidas, executadas e controladas pelas organizações.” (Chiavenato, 2011, p.2). Em outras palavras,

As organizações contemporâneas exercem influência cada vez maior sobre as condutas individuais, sobre a natureza, as estruturas socioeconômicas e a cultura”, ou seja, transformam a sociedade e contribuem para “edificar uma ordem social mundial (Souza, 2012, p.23).

Segundo Sobral e Peci (2008, p.4), elas “surgem como resposta à necessidade dos indivíduos de alcançar metas que, isoladamente, não conseguiriam atingir em virtude da complexidade e da variedade das tarefas inerentes ao trabalho a se efetuar “.

Souza (2012, p.25) associa o conceito de organização, a noção de processo social e observa que “organização é, antes de tudo, um local de ação social, e organizar é, fundamentalmente, um processo social”. De acordo com Bilhim (2006, p.21), “organização é uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos.” As organizações, no entender de Silva (2013, p.43), possuem quatro elementos fundamentais que são: “pessoas, divisão do trabalho, limites de atuação e objetivos.”

Já para Maximiano (2007), desde a sua origem, as organizações são pautadas por objectivos, uma vez que foram criadas para atender a necessidades específicas. Para ele, as organizações empresariais têm como finalidade, o lucro na produção e/ou comercialização de bens e serviços, podendo ser classificadas de acordo com o seu tamanho, natureza jurídica e área de atuação. As organizações, segundo ele, são criadas para prover produtos e serviços e podem ser de natureza econômica ou social. De natureza econômica são as organizações que possuem caráter específico de empresa, visam o lucro e são orientadas por uma filosofia de negócios. De natureza social são àquelas voltadas às ações comuns ou de utilidade pública, sem finalidade lucrativa.

Após a conceituação e uma abordagem sob a perspectiva social, ela é entendida como um tipo particular de actor social, pois é possível atuar de maneira proposital, intencional. Assim os autores enfatizam que este ponto de vista difere substancialmente de outras perspectivas que veem a organização como estruturalmente única, mas ainda

fundamentalmente enraizada no mercado. Por outro lado, também argumentam, que as organizações são actores que podem exercer influência sobre os indivíduos, moldar comunidades e transformar seus ambientes e sua boa administração é condição para o desenvolvimento de qualquer país. Assim, segundo eles, as organizações realizam mais do que apenas ocupar um papel especial na sociedade, pois são consideradas mais do que agregações de indivíduos ou instâncias de seus ambientes e podem ser consideradas como atores sociais (King, Felin e Whetten, 2010).

Ainda para King, Felin e Whetten (2010), as organizações, em suas rotinas, práticas e papéis dos membros individuais dentro de uma hierarquia, podem provocar certas formas de comportamentos e escolhas que são diretamente atribuíveis a ela, ao invés do indivíduo. Assim, as organizações definem suas estratégias, implementam suas políticas e fazem escolhas que desempenham um papel importante em eventuais resultados, criam suas identidades que as tornam reconhecidas e legitimam suas existências, tendo como contraponto, a distinção com os seus semelhantes na esfera organizacional.

De acordo com Lück (2011), a organização reforça essa ideia de singularidade em relação à escola, quando afirma que a organização escolar não é somente um local onde currículos são trabalhados, questões técnicas administrativas e pedagógicas são propostas e um conjunto de espaços onde aulas são ministradas. O conceito de organização escolar, segundo a autora, ultrapassa esses aspectos apresentados, como ressalta:

Ela é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de seus cidadãos críticos, mediante a compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pelas experiências sociais significativas. E é na medida em que estes resultados de fato orientem o seu trabalho que se tem uma escola em sentido pleno. (Luck, 2011, p.85)

## **1.2. As Organizações Escolares**

A escola é um tipo de “organização específica, que visa à educação e ao ensino” que “tem características próprias” e “apresenta-se como um sistema local de formação e

aprendizagem” (Baptista, 2013, p.11). “Ela tem, como principal objetivo, a educação e a formação de pessoas, cujos resultados são de natureza muito mais qualitativa do que quantitativa” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009, p.315). Desta forma, as organizações escolares são singulares e possuem características peculiares que as diferenciam de outros tipos de organizações.

Neste viés, também Paro (2007), destaca que a função da escola contempla a formação do ser humano em sua dupla dimensão: individual e social. Para ele, o homem precisa se assumir como sujeito autônomo e crítico com necessidade de relacionar-se, livremente, com outros sujeitos. Neste contexto, ainda segundo Paro (2007), a qualidade da educação oferecida refere-se, portanto, à formação integral do aluno e não apenas à aquisição mecânica de conhecimentos.

Corroborando com estas posições, Lück (2009) afirma ainda que a escola é uma organização social onde os valores sociais são cultivados e transmitidos. Para ela,

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã. (Lück, 2009, p.20).

Ao abordar a complexidade das organizações escolares, Mafra (2003) observa que, ao longo das décadas de 1960 e 1970, o interesse pelo desenvolvimento das organizações escolares tinha como objetivo alcançar a melhoria das escolas em termos de funcionalismo e gestão. Posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, segundo a autora, foi possível identificar o entendimento de que as instituições escolares não poderiam ser analisadas fora do contexto temporal e do lugar onde atuavam, pois exprimiam uma lenta sucessão sistemática de construção social e cultural, em que comunicavam tanto as necessidades e interesses da sociedade, quanto ações, significados, desejos, experiências coletivas e individuais daqueles que passam pelas escolas.

Entretanto, nas últimas décadas, o conceito de “organização aprendente” vem tomando força em relação às organizações escolares. Esta abordagem teve sua origem nos novos paradigmas de compreensão das organizações provenientes de contextos não educativos. Entretanto, ela foi capaz de atrair aqueles que se interessam pela escola – os actores sociais, dada a sua adequabilidade à organização que é a escola e a pertinência dela enquanto “ponto de apoio para a mudança educacional e social” (Senge, 2005, p.17).

Lima (2011), observa que o conceito de escola aprendente é, de certa forma, recente na literatura sobre organização escolar que, por sua vez, foi busca-lo na literatura sobre organizações eficazes. Segundo ele, a aprendizagem é conduzida por uma motivação e as organizações, inclusive as escolares, são resultados da forma como os seus membros pensam e interagem. Nesse contexto, Organizações Aprendentes ou Learning Organization são, organizações que estão sempre pensando sobre si mesmas e que possuem a capacidade de renovação e inovação contínua.

Destarte, percebe-se que a perspectiva da escola como organização aprendente é também contemplada por Alarcão (2001), quando aborda o conceito de “escola reflexiva” afirmando que ele destaca uma Instituição que se analisa e se avalia em relação ao seu projeto educativo. Assim, “uma escola reflexiva é uma Organização Aprendente que qualifica não somente os que nela estudam, mas os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles” (Alarcão, 2001, p.15).

Senge (2005) assenta a “Teoria das Organizações Aprendentes” em cinco disciplinas de aprendizagem: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistêmico. Para o autor, o que caracteriza uma organização aprendente, portanto, é o envolvimento de todos os sujeitos que dela fazem parte em processos de incorporação das referidas disciplinas, pois, os sujeitos aprendem no cotidiano e no decorrer de suas experiências. Estas disciplinas orientam a construção de organizações voltadas para a aprendizagem e para enfrentar os novos desafios que a sociedade apresenta, pois, “o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender”. (Morin, 2001, p.32).

Como sustentação teórica para as abordagens desenvolvidas nesta investigação, serão utilizadas concepções de autores que propõem uma educação baseada em princípios democráticos, enfatizando a importância da produção do conhecimento como participação coletiva e como fator de desenvolvimento e possibilidades de inovação. No que diz respeito à organização escolar ela será entendida como uma organização, dentro da perspectiva de “unidade social onde as pessoas, guiadas por objetivos comuns, se reúnem e se organizam para alcançá-los uma vez que,

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias do método e do conteúdo que inspire e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. (Kuenzer, 2007, p.17).

### *1.2.1. Revisitando os Conceitos de Gestão e Liderança*

Antes da abordagem acerca da gestão e liderança nas organizações escolares, torna-se necessário clarificar os conceitos de gestão e liderança, pois, como afirma Pires (2012), estes conceitos são polissêmicos apesar de, muitas vezes, serem tratados como sinónimos.

De acordo com o dicionário Aurélio (1975, p.685); gestão significa “ato de gerir, gerência, administração”. Etimologicamente o termo gestão, provém do verbo latino gestione, gerere e significa: chamar a si, dirigir, executar, governar, gerar. Portanto, o substantivo gestão é o ato pelo qual alguém traz em si a capacidade gerir ou administrar.

O conceito de gestão é bastante utilizado nos dias atuais em diversos campos e, em cada um deles, ele pode ser compreendido como o acto de gerenciar os recursos de forma eficiente para que as metas pré-estabelecidas sejam alcançadas. Pode-se dizer que o conceito de gestão está vinculado

à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva. (Lück, 2009, p.17).

O termo liderança tem sido utilizado e definido por vários autores. De acordo com Nye (2008, p.11) existe inúmeras definições/conceitos para esse termo que representa "mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo".

Hooper e Pottter (2010, p.9) mencionam que

A liderança já não é comando, controlo e forçar as pessoas a conformarem-se, a liderança é conquistar corações e mentes através de uma eficaz liderança persuasiva, utilizando as relações e as capacidades de comunicação, e é também analisar as situações do ponto de vista das outras pessoas.

Na mesma direção, aponta Ervilha (2008, p.54) quando observa que “Liderar é influenciar e conduzir pessoas nas situações em que é identificado um objetivo claro e definido, que busca os resultados desejados”.

De acordo com Lück (2014, p.37), liderança é,

[..] um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados.

### *1.2.2. Gestão e Liderança dentro da Organização Escolar*

A sociedade atual vem, nos últimos anos, sendo palco de diversas mudanças no âmbito político, econômico e social que acabam por exigir dos sistemas escolares um novo olhar e uma nova estrutura organizacional das escolas, para que possam atendê-las com propriedade. Surge, neste contexto, o conceito de gestão da escola, que ultrapassa a visão de administração a partir da compreensão que os problemas educacionais, para serem superados, exigem uma acção articulada e conjunta de todos os envolvidos. Nesse sentido, Lück (2015, p.50) destaca que

Pela crescente complexidade das organizações e dos processos sociais nelas ocorrentes – caracterizada, dentre outras questões, pela diversificação e pluralidade de perspectivas e interesses

que envolvem, e a dinâmica das interações no embate desses interesses e perspectivas – não se pode conceber que estas organizações sejam orientadas pelo antigo enfoque da administração científica, pelo que se considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam, são componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro e de cima para baixo.

Desta feita, emerge a compreensão de que o gestor escolar, no desempenho de seu trabalho, necessita, cada vez mais, da sua capacidade de liderança, isto é, da capacidade de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Dentro da Instituição é o gestor quem organiza e controla o trabalho desenvolvido liderando os indivíduos para o alcance dos objectivos estabelecidos. Assim sendo, a gestão, para Lück (2005), se constitui em processo de mobilização e organização do capital humano para atuar de forma compartilhada na promoção dos objectivos educacionais.

No Brasil, segundo Campos e Silva (2009), o conceito de gestão escolar começa a ser incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que contempla, em seu Art. 206 a gestão democrática do ensino público e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96 que em seu Art. 14 destaca a gestão democrática como uma de suas normas.

De acordo com Ferreira (2008), atualmente a gestão enfrenta um período de grandes mudanças visando atender à diversidade das situações existentes e, dessa forma, “O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes [...]” (Paula e Schneckenberg, 2008, p.29)

De forma geral, as políticas educacionais têm atribuído à gestão escolar a responsabilidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos. Sobre isso, Libâneo (2015) observa que a forma de organização, funcionamento e gestão de uma escola são fundamentais para a construção dos resultados escolares. Ou seja, a forma como a escola se organiza em sua estrutura administrativa pedagógica determina os resultados, positivos que ela pode alcançar.

A gestão escolar é uma atividade que necessita de conhecimentos específicos; habilidades interpessoais; capacidade de lidar com as diferenças; mobilização de

talentos, pessoas e recursos; compreensão holística do contexto organizacional; capacidade de articulação e enfrentamento do novo. Para Lück (2009), ela engloba, de forma conjunta, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola.

Nesta perspectiva, pode-se destacar o gestor escolar como responsável pelo espaço educacional que assume posturas profissionais que envolvem os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, suas experiências pessoais, a influência das políticas públicas, do entorno onde a escola está inserida, do grupo de profissionais nas dimensões: pedagógica, técnica e política.

Em relação ao tema, Duluc (2001, p.66), salienta que:

Os antigos papéis do gestor (tais como gerir, controlar, transmitir as directivas, definir funções, propor fórmulas de organização ou animar os seus colaboradores) são decerto ainda necessários, mas são agora insuficientes. As empresas exigem que os seus gestores evoluam para novos papéis (como estimular e coordenar, acompanhar o desenvolvimento das competências dos colaboradores, confiar missões, fazer emergir as ideias do grupo e melhorar as performances transversais). Esses novos papéis caracterizam mais funções de líder que funções de gestor.

Por fim, Lück (2014, p.26), entende que “o trabalho do gestor está relacionado ao seu talento para liderar e mobilizar as pessoas para atuarem juntas em busca dos objetivos desejados[...]” e que “a liderança é fundamental dentro do processo de gestão, mesmo sendo [...] possível identificar muitas experiências reconhecidas como liderança, sem que correspondam a trabalho de gestão”.

Considerando as colocações dos diversos autores supracitados acerca da importância da liderança dentro da gestão torna-se, imprescindível retomar o conceito de liderança que, assim como o de gestão, é relativamente novo no contexto educacional e, inicialmente, era utilizado apenas nos contextos político, empresarial e desportivo.

Pires (2012, p.31), fazendo referência a Whitaker (2000); Neto (2002); Costa (2008); ao abordar o tema observa que:

No contexto atual de mudança acelerada, globalização e desenvolvimento tecnológico, sendo a escola uma instituição dinâmica e complexa, é necessária uma mobilização coletiva dos atores educativos em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e responsabilidade. As lideranças em contexto escolar são, assim, diferentes das lideranças noutros contextos / organizações: os líderes de uma escola têm de ser pessoas que forneçam diretivas e exerçam influência para se atingir as finalidades da escola. Esta exige líderes que respondam aos desafios atuais: diversidade, complexidade e inovação.

Com isso é possível inferir que a liderança escolar não tem somente relação "[...] com poder e autoridade [...]. A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz" (Kouzes e Posner, 2007, p.369-370). Nesse contexto, quem exerce a liderança "[...] não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que possibilitem o planejamento conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado" (Santos, 2008, p.31).

## **2. UMA PERSPETIVA HISTÓRICA SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR**

### **2.1 Os Jesuítas e o Início da Educação no Brasil**

Segundo Romanelli (2012), no período colonial, a organização econômica brasileira alicerçada na grande propriedade e mão de obra escrava teve desdobramentos de ordem social e política bastante significativos. Ela favoreceu o surgimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal. Para a autora, o isolamento e a estratificação sociais, a princípio, basicamente dual, aliados à necessidade de manutenção de um esquema de segurança, apoiaram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono de terras.

Ainda segundo a autora, a família patriarcal, na intenção de sobressair-se da população nativa existente e com a intenção de copiar os hábitos da nobreza portuguesa, favoreceu a importação de vários aspetos da cultura medieval europeia através da obra da Companhia de Jesus. “A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha que ser também detentora dos bens culturais importados” (Romanelli, 2012, p.33).

Com a chegada dos jesuítas, cuja tarefa, a princípio, era basicamente, aculturar e converter os nativos, criando uma atmosfera civilizada e religiosa na Colônia, verificasse, segundo Romanelli (2012), o início da educação escolar no Brasil destinada apenas a um reduzido grupo de pessoas pertencentes à classe dominante e com o objetivo de “[...] dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro[...]” (Romanelli, 2012, p.34).

Segundo Garcia (2016), com o *Ratio Studiorum*, código pedagógico implantado pela Companhia de Jesus a partir de 1584, já aparece a figura de um professor que orienta os demais professores e os alunos, uma espécie de supervisor escolar denominado Prefeito Geral dos Estudos que era responsável por [...]organizar os estudos nas classes, observando o desempenho do corpo docente, no intuito de supervisionar o conteúdo e a maneira pela qual era transmitido” (Garcia, 2016, p.95).

Com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549, dá-se início a organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo Padre Manuel da Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão. Mas no Plano Geral dos jesuítas o *Ratio Studiorum*, que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão. (Saviani, 2010, p.20).

O trabalho pedagógico dos jesuítas estava pautado em normas rigorosas e procedimentos eficientes que tinha por objetivo, a construção da hegemonia católica. O ensino ministrado na época, baseado na exposição e repetição, [...] continha em sua essência o ideário pedagógico ‘conhecido como a pedagogia tradicional’, que durou aproximadamente dois séculos na história brasileira” (Garcia, 2016, p.95). Os exames eram orais e escritos, visando avaliar apenas o aproveitamento do aluno. Numa perspectiva diacrônica, pode-se remontar às práticas de avaliação sob a forma de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI. Neste sentido, Luckesi (2003, p.16) assegura que:

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Neste contexto, a função do Prefeito Geral dos Estudos, que “[...] aparece ora como o administrador escolar, ora como supervisor, cujas funções são designadas em trinta regras [...]” (Garcia, 2016, p.96) era de ajudar o responsável pelo ensino na região, geralmente denominado de reitor, e entre as suas principais atribuições estavam a planejar, organizar e orientar todo o processo pedagógico, além de fiscalizar a conduta dos professores e dos alunos. Quando necessário, ele era o encarregado em reportar ao reitor, qualquer procedimento indevido que porventura surgisse dentro do contexto educativo. Segundo Saviani (2010), observa-se nesse momento o aparecimento da função supervisora, totalmente diferenciada das outras funções pedagógicas existentes. O prefeito de estudos assume um papel específico, diferente do papel do reitor ou dos professores cabendo-lhe a tarefa de garantir a fidelidade e o cumprimento das normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum*.

## 2.2 Do período Pombalino ao movimento da Escola nova

Por volta da segunda metade do século XVIII, segundo Saviani (2010), aparece em cena o Marquês de Pombal, que tinha como meta modernizar a administração pública de seu país e ampliar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial, principalmente em relação à colônia brasileira. O Marquês de Pombal tinha interesse em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Neste momento, para Garcia (2016), verifica-se o aparecimento do estado laico na vida dos brasileiros que, por meio de dispositivos legais, teve a intenção de romper com um processo educacional iniciado pelos jesuítas. Assim, com Pombal, foram expulsos do Brasil cerca de 500 padres jesuítas espalhados por várias regiões e com eles foi extinta toda uma organização educacional já existente no Brasil. Segundo Romanelli (2012, p.36),

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser induzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

A partir da mudança realizada pelo Marques de Pombal na estrutura educacional montada pelos jesuítas ocorre uma descaracterização da função do supervisor, desempenhada até então pelo prefeito dos estudos. Para Saviani (2010, p.22) a nova função do supervisor:

[...] englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos.

Durante todo este período de intervenção feito por Pombal, o sistema de educação implantado pelos jesuítas foi totalmente aniquilado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar prosseguimento a um trabalho de educação.

Ressalta-se que, segundo Romanelli (2012), mesmo rebaixado de nível, parcelado e fragmentado o ensino nos seus mais variados aspetos, orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e realizou-se com os mesmos métodos pedagógicos, pautado na disciplina rígida e tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a criatividade individual.

Ainda segundo a autora, com a chegada da família real ao Brasil em 1808, algumas mudanças foram notadas na educação brasileira. Neste contexto, destaca-se a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na colônia que, embora organizados na base de aulas avulsas, tinham um sentido profissional prático. A ideia de supervisão continuava existindo, agora sob a responsabilidade do director geral e dos comissários de estudos. Verifica-se que, “com D. João, no entanto, não apenas nascia o ensino superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na Independência política” (Romanelli, 2012, p.38).

Ainda segundo a autora, a independência política não modificou, de imediato, o quadro da situação de ensino. Aparece, nesta época, a figura do inspetor escolar, profissional responsável por todo o processo educacional, principalmente, na condução da aprendizagem de todos os alunos. Sobre isso, Saviani (2010, p.23) reforça que

O regulamento de 17 de fevereiro de 1854, [...], estabeleceu como missão do inspetor geral supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e privados. Além disso, cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros.

Segundo Romanelli (2012), no século XIX, a estratificação social existente no Brasil torna-se mais complexa do que a existente no período colonial e é possível verificar o aparecimento de uma classe social intermediária que “[...] desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século” (Romanelli, 2012, p.37). Assim sendo, “[...] o período que se seguiu a independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar[...].” (Romanelli, 2012, p.37).

Nesta época, no entender de Garcia (2016) as práticas pedagógicas eram muito formais e ritualísticas existindo, na divisão do trabalho, [...]uma rígida hierarquia de competências, que iam desde o diretor até ao funcionário administrativo e braçal. Esta estrutura rígida tinha por princípio a regulação do funcionamento das unidades de ensino[...]. (p.113). A figura do inspetor, ainda segundo a autora, torna-se indispensável para o controle e manutenção das normas estabelecidas. Desta maneira, desde “[...] o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar” (Lima, 2010, p.69).

No início do século XX, segundo Aranha (2006), intensifica-se a relação entre a pedagogia e as demais ciências, numa busca de métodos ativos e de educação integral, com especial atenção às necessidades do educando. O foco do processo pedagógico é deslocado para o aluno. A didática tradicional começa a ser renovada através do movimento de redemocratização da educação, denominado de Escola Nova que culminou, em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Entretanto, conforme destaca Romanelli (2012, p.145)

O manifesto representa, efetivamente, a ideologia dos renovadores. É a afirmação de uma tomada de consciência e um compromisso. Mas justamente por refletir as incoerências do período, o Manifesto exhibe também suas inconsistências. Assim, por exemplo, enquanto apresenta uma concepção avançada da educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais. Ao colocar como decorrência da falta de “uma filosofia de vida” por parte dos educadores, o Manifesto demonstra que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros, estava muito próxima da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX.

Por fim, segundo Chichaveke (2015), em 1931, o decreto 19.890, de 18 de abril, implantou o Serviço de Inspeção voltado para os estabelecimentos de ensino secundário. Observa-se, segundo a autora, que nessa época, “a fiscalização e o controle exercidos por esses profissionais no interior do sistema educativo eram sistemáticos e rigorosos, sobretudo, na observância e cumprimento da legislação vigente” (Chichaveke, 2015, p.43)

### **2.3. Do golpe militar de 1964 ao período de Redemocratização do Brasil**

Com o golpe de 1964 e a instalação da Ditadura Militar no Brasil, os movimentos populares foram, pouco a pouco, sendo substituídos por uma política centralizadora e de cunho ditatorial cuja proposta política não se respaldava em uma perspectiva democrática. (Romanelli, 2012). Ainda segundo a autora,

Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram o efeito de na estrutura situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. (Romanelli, 2012, p. 197).

Venas (2013), fazendo referência a Ribeiro (2010), destaca que com o crescimento da rede escolar “[...] começou a formar, no Brasil, um sistema maior e mais complexo, que exigia uma melhor maneira de acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas” (Venas, 2013, p.43). Neste período, a educação passa a ter um carácter mais técnico e assim é possível perceber “[...] o surgimento da figura do coordenador pedagógico que na LDB nº 4.024/61 teria a função de acompanhamento dos professores no desenvolvimento de suas atividades [...]” (Venas, 2013, p.43).

Posteriormente, com a reformulação do curso de pedagogia, a partir do parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, “[...] ganhava espaço a idéia de que o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento” (Silva, 2006, p.23) e, nesse contexto, a supervisão pedagógica, exercida por um pedagogo legalmente habilitado, ganha força dentro do sistema escolar. “O discurso da formação técnica suplantou o da formação pedagógica terminando por formar em grande parte, nesse período, ‘jovens burocratas’ para o exercício da função” (Venas, 2013, p.66).

Após o parecer 252/69, para Saviani (2010), os cursos de pedagogia passam a formar os especialistas. Sobre isso o autor observa que

o curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa, foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação. (Saviani, 2010, p.29).

Com a Lei 5.692/71, o cargo de supervisor educacional foi instituído nas escolas e, segundo Vasconcelos (2013), estava relacionado com as vinculações do Brasil com os Estados Unidos. O novo modelo econômico baseado no desenvolvimentismo e na injeção do capital estrangeiro no país, trouxe consigo não só os padrões econômicos americanos, mas também o modelo educacional americano, onde o supervisor tinha lugar de destaque dentro da escola. Assim, no entender do autor, o aparecimento da supervisão educacional leva para o interior da escola a divisão social do trabalho e tem a configuração formal da sua função ligada ao controle. Ainda a este respeito, Vasconcellos (2013, p.86) citando Urban (1985, p.5) diz que

A Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º. e 2º. Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação.

Contrapondo-se à pretensa neutralidade da atuação do supervisor, Saviani (2010) defende que esse profissional tem uma função política e não principalmente técnica. Para ele, a educação é uma atividade essencialmente política que está voltada para a formação humana e a produção e reelaboração de saberes e modos de ação. Ou seja, “[...] explícita ou implicitamente, ela é reflexo de uma política, enquanto formadora de um tipo determinado de cidadania e, por isso, está a serviço de uma determinada

política” Ferreira (2012, p. 39), isso quer dizer que o aparecimento da supervisão no Brasil esteve atrelado ao sistema social, econômico e político da realidade da época.

Naquela época, o Brasil vivia um período de grande repressão política. Os valores que transpassavam a sociedade, dentre outros, eram o individualismo e o racionalismo existindo assim, uma necessidade de um profissional capaz de controlar todo o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, justifica-se a supervisão escolar como meio para garantir a execução do que foi planejado no centro, exigindo cada vez mais pessoal cada vez menos qualificado e, portanto, preparados em curso de menor duração, o que diminui os custos de mão de obra. Essa constatação é perfeitamente coerente com a racionalidade que tem caracterizado o modelo de desenvolvimento brasileiro desde 1964, e que foi expressa nas reformas educacionais de 68 e 71. (Ferreira, 2012, p. 71)

Em virtude da promulgação da LDBEN nº 5692/1971, que estabeleceu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a maioria dos Estados colocou um profissional, no quadro do magistério, responsável pela ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc. Entretanto, segundo Venas (2012, p.4), “Os reflexos da atuação desse profissional em meio ao espaço escolar se refletiram na década seguinte pois os professores passaram a rejeitar a figura do supervisor por conta da memória que tinham da sua atividade.”

Em meio a esse cenário ocorre, em 1978, o I Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE), “[...] com a preocupação básica de promover a melhoria e expansão da Supervisão Educacional Brasileira e concorrer para expansão de ideias associativas entre os supervisores escolares” (Medeiros e Rosa, 1987, p.33). O segundo Encontro Nacional de Supervisores de Educação, ocorre no ano seguinte e, a partir daí a competência técnica do supervisor baseada no tecnicismo, para o qual só importavam os meios, começa a ser questionada. Inicia-se um amplo debate em torno do sentido político da prática educacional, uma vez que já não se pensava em ensinar a um modelo abstrato de aluno. Ainda nesse período, embora a designação de supervisor pedagógico

ainda continuasse vigorando na Lei nº 5.692/71, em alguns Estados, ela começa a entrar em desuso e ser substituída pela denominação de coordenador pedagógico.

Segundo Chichaveke (2015, p.60), fazendo referência a Medeiros e Rosa (1987),

Esses encontros de supervisores balizaram uma intensa jornada, em nível nacional, de discussões que propunham a ruptura com a ideia de uma supervisão autoritária, reprodutivista, acrítica e a construção de uma emergente identidade pautada na mobilização das transformações das relações sociais. Nessa proposição, os debates versavam acerca da especificidade da função supervisora implicados na consciência de um trabalho educativo que renunciasse ao ativismo às cegas e fosse capaz de fomentar perspectivas humanizadoras e correlacionadas ao desenvolvimento intelectual da própria profissionalização.

Ainda durante o período da ditadura militar, por volta da década de 80, começaram a acontecer movimentos mais organizados contrários ao regime imposto. Articulações de mobilização de intelectuais, de trabalhadores, de professores e estudantes, marcaram um período de contestação aos desmandos feitos pelo regime militar. Segundo Chichaveke (2015), nessa década, além das denúncias das desigualdades sociais, existe um forte tom de democratização na política e na educação e, “é nesse contexto que se avolumam as discussões e críticas a um modelo de supervisão a serviço dos órgãos governamentais [...]” (Chichaveke, 2015, p.61). Surge então a necessidade de definir uma nova identidade para o papel do supervisor, buscando realizar um trabalho com o aluno no sentido de ajudar sua formação como um sujeito histórico, crítico e social. A escola, até então vista apenas como uma reprodutora do sistema social e político que imperava, passa a ser confrontada em seus objetivos educacionais.

Por fim, para Saviani (2010), essa década traz a marca de muitas lutas e várias transformações. O milagre econômico e a reorganização das classes trabalhadoras fomentam entre os estudantes, os trabalhadores da educação e a universidade debates em torno da necessidade de se criar uma nova educação. Entretanto, apesar de todas as discussões e críticas ao atual modelo educacional verifica-se que o supervisor permanece ainda executando tarefas para as quais não foi preparado o que, de acordo com Venas (2013, p.5) “[...] gerou graves conflitos no ambiente escolar entre

supervisores e professores, pois ficava claro que o princípio que norteava sua função não era o de melhoria da qualidade da educação.”.

Ao longo dos anos 80 verifica-se o movimento pela redemocratização do País e, cada vez mais, as práticas autoritárias da ditadura militar passam a ser alvos de repúdio. A campanha pelas eleições diretas para presidente da República, tomam conta da nação demonstrando que “[...]uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais” (Venas, 2013, p.70).

Segundo Chichaveke (2015, p.62), é nesse contexto que é promulgada a Constituição Federal de 1988 que contempla “[...] palavras como autonomia, gestão democrática, cidadania, melhoria na qualidade de ensino” e que, de acordo com Venas (2013, p.73), representa “[...] o resultado do processo histórico no Brasil pela busca de democracia plena por parte do cidadão brasileiro.”. Sobre o assunto, Helloani e Piolli (2010, p.18) destacam que

A utilização do termo gestão democrática veio se contrapor, naquele contexto, ao conceito de administração escolar que, naquelas circunstâncias, apareceria como um termo carregado de conteúdo tecnocrático e que firmava uma visão de organização do trabalho – na escola e por todos os sistemas de ensino – que separava concepção de execução.

Contudo, o fim do regime militar, considerado como o início do processo democrático “[...] para alguns autores, não pôs fim à forma de governar pautada em processos autoritários e verticalizados” (Santos, 2013, p.27), e, apesar de todos os avanços no âmbito político e social, percebe-se que, a história da supervisão pedagógica, entra na era da redemocratização do Brasil com sua identidade destorcida. Ou seja,

A função tão aclamada pelos agentes educacionais e pelos segmentos progressistas como o personagem que apoiará os docentes com um trabalho de natureza pedagógica, é implantada no interior das escolas por uma política de cunho neoliberal que impõe medidas verticalizadas e centralizadoras. (Santos, 2013, p.64)

Os anos 90, são marcados pelo desenvolvimento e crescimento econômico brasileiro. No âmbito educacional, o eixo das discussões é sobre a descentralização da

administração dos sistemas de ensino em suas esferas municipais, estaduais e federais. Assim, Bittencourt e Oliveira (2005, p.70) citado por Chichaveke (2015, p.63), observam que

[...] alguns pontos devem ser destacados: por um lado, reformas educativas vêm sendo propostas com caráter administrativo, trazendo no seu bojo novos modelos de gestão para o ensino público calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. Essas novas formas acabam por desembarcar na escola, vista como núcleo do sistema, e tem como objetivo a melhoria da qualidade na educação. Embora o termo qualidade possa ter diferentes significados, neste contexto, de maneira geral, vem associado à eficiência e otimização, próprios da empresa privada.

Em 1996, dá-se a promulgação da Lei 9.394, que, “[...] refletindo os princípios democráticos trazidos pela Constituição de 1988, orientará o uso nas escolas da gestão democrática, a instalação dos conselhos escolares e a construção do projeto pedagógico” (Venas, 2013, p.75). Alguns artigos dessa nova Lei abordam, especificamente, a questão dos profissionais de educação estabelecendo as suas modalidades de formação conforme previsto no artigo 64 que diz

Art. 64: A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996)

Entretanto, embora a nova LDBEN traga alguns avanços no que diz respeito à gestão democrática da educação e outras questões ela continua, de fato, reforçando a ideia da função supervisora. Em relação a isso é importante destacar que

Todavia, se no decorrer dos seus artigos verificam-se premissas progressistas e inovadoras como autonomia, pluralismo de ideias e concepções, gestão democrática, liberdade de aprender, dentre outras, essas não alteraram as bases educacionais, uma vez que propuseram, mas não garantiram as mudanças estruturais, ou seja, essas intenções discursivas não foram resultados de projetos pedagógicos pontuais, ao contrário, estiveram ( e estão pela vigência da lei) submetidas às ordens das políticas internacionais, por meio de agências financiadoras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI). (Chichaveke, 2015, p.65).

## **2.4. O Coordenador Pedagógico no contexto atual e a Construção da sua Identidade**

É possível perceber que, ao longo dos anos a ideia de supervisão sofre alterações mediante o modelo social e político da época. A partir de 2008, com a reforma dos cursos de Pedagogia, que aboliu a obrigatoriedade das habilitações, a supervisão escolar, aos poucos transformada em coordenação pedagógica, foi gradativamente perdendo a sua função tecnicista e de controle. Atualmente, o coordenador pedagógico, embora ainda não tenha uma função bem definida, é parte da equipe de gestão e tem o papel de articulador dentro do processo pedagógico. De acordo com Orsolon (2012), cabe ao coordenador, nos dias atuais, o papel de agente de mudança do cotidiano da escola. Para ela,

O coordenador pode ser um agente de mudança na prática dos professores mediante as articulações que realiza entre eles, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humanas, interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (Orsolon, 2012, p.20)

Segundo Serpa (2011, p.14), o coordenador “vive uma crise de identidade” porque, apesar de todas as conquistas obtidas, ainda continua realizando uma série de atividades que não lhe competem e que acabam por afastá-lo do seu trabalho pedagógico que, para Christov (2008), consiste em coordenar o processo de formação continuada dos professores em serviço. Para a autora, a formação continuada é uma atividade fundamental devido a provisoriade do conhecimento. A realidade é modificada a cada instante e o saber construído sobre ela também se modifica continuamente exigindo, dos profissionais da educação, novas práticas e novos caminhos.

Para Lins (2016), os desafios enfrentados pelo coordenador são inúmeros e dentre eles estão o trabalho burocrático e o desvio de função. “Os coordenadores, por possuírem uma função muito ampla, muitas vezes se perdem em suas funções e tornam-se meros administradores escolares” (Lins, 2016, p.37). Essa visão também é compartilhada por Aguiar (2012), quando observa que o coordenador pedagógico precisa lidar com diversas demandas no seu cotidiano que acabam por exigir desse profissional, além de atualização constante, uma postura flexível e receptiva às mudanças. Assim, para ela,

Essas múltiplas demandas e incertezas no exercício da função de coordenador pedagógico têm promovido uma indefinição na identidade deste profissional, gerando conflitos e disputas no interior da escola. A busca por uma identidade ou perfil ocupacional comum aos coordenadores pedagógicos, apresenta-se, portanto, como um desafio. (Aguiar, 2012, p.21)

A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico é, sem dúvida, um assunto bastante complexo que merece ser tratado com muita atenção, contudo, antes de adentrar nessa questão, torna-se necessário retomar alguns pontos acerca do processo de construção da identidade.

Para Erickson (1976), o processo de construção da identidade, constitui-se em duas perspectivas: a biográfica, construída pelos indivíduos ao longo do tempo, e a relacional que se refere ao reconhecimento e à legitimação dada àquela identidade num contexto específico. No mesmo sentido, Nonato e Silva (2002, p.53) apontam para o fato que

Buscar uma identidade, a própria identidade é tarefa pessoal de cada ser humano. Isto supõe, em parte, descobrir na sua constituição, na sua história o que lhe é peculiar dentro de uma estrutura social e política determinada que, em geral, condiciona mais do constrói.

Sobre esta questão, Dubar (1997), aponta para o fato da identidade profissional ser algo “instável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar,1997, p.105) e, portanto, sujeita, constantemente, a mudanças, crises e rupturas.

Desta forma, é importante observar que a identidade pessoal está estruturada nas relações, nas experiências de vida do sujeito e nos elementos que compõem uma sociedade. Pimenta (2012) faz uma análise dedutiva que a identidade está em processo contínuo de construção ao observar que “A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 2012, p.18).

No entender de Bauman (2001), não se pode considerar as identidades com algo estático porque elas se transformam a partir dos contextos, sejam eles econômicos, políticos e sociais. Assim, em um mundo globalizado, onde a informação e a comunicação são as bases das relações, a identidade passa a ser vista de uma forma multifacetada e plural. Em seu contexto coletivo, não se pode admitir a ideia de identidades fixas, pois estão sendo construídas em um mundo em constante transformação. Assim sendo, pode-se destacar que “toda identidade é, ao mesmo tempo, pessoal e social na medida em que os processos de sua formação são sociais”. (Deschamps, 2014, p. 22)

Placco, Almeida e Souza (2011, p.239), destacam que no processo de constituição da identidade estabelece-se um contínuo

Movimento de tensão entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias.

Durante a pesquisa realizada, por Placco, Almeida, Souza (2011), sobre o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, em diversas regiões brasileiras, foi possível distinguir três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. Posteriormente, as autoras, observam ainda que,

Nas atividades que o coordenador desenvolve nas três dimensões referidas ele constitui continuamente sua identidade profissional e a análise desse movimento identitário permite uma melhor compreensão de como faz face aos desafios da profissão e supera a tensão entre as atribuições que lhe são feitas e as identificações/não identificações que assume em relação a essas atribuições. (Placco, Almeida, Souza, 2015, p. 10)

Ainda segundo as autoras, o coordenador pedagógico “tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 228).

#### *2.4.1. A Dimensão Articuladora da Coordenação Pedagógica*

Relevantes observações são realizadas por Placco, Almeida e Souza (2011) sobre o papel do coordenador pedagógico como articulador dos processos educativos para que, a partir de um trabalho coletivo, sejam superadas as dificuldades do cotidiano escolar. Para as autoras, nessa função, o coordenador pedagógico se depara com inúmeros e complexos desafios dentro da escola, além de terem que lidar ainda com as relações interpessoais, aspectos físicos e emocionais que envolvem toda a comunidade escolar. E acreditam que o trabalho coletivo “pode se constituir em suporte e guia para práticas pedagógicas mais efetivas e humanas que promovam não só o ensino e a aprendizagem, mas também o desenvolvimento das pessoas que delas participam” (Placco e Souza, 2011, p. 26).

Nesse mesmo viés, Bruno e Almeida (2012), apontam para o fato de que a escola deve ser entendida como um local de desenvolvimento e aprendizagem onde o coordenador pedagógico deve preocupar-se com a estreita articulação entre a formação pedagógica e a formação da pessoa uma vez que, “as relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais, já que estas se imbricam e se implicam mutuamente”. (Bruno e Almeida, 2012, p. 99).

Na perspectiva de articulador, Placco e Souza (2011) destacam ainda que o coordenador também desempenha a função de mediador onde deve desenvolver um trabalho à prevenção. Nessa mesma linha de pensamento aponta Imbernón (2011), que entende que o coordenador pedagógico é um formador do profissional de educação e observa que como

Guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. (Imbernón, 2011, p. 94-95).

Ainda segundo Imbernón (2011) para que o Coordenador Pedagógico possa desenvolver bem o seu papel, necessita ter, além de uma boa comunicação, “conhecimento da prática, capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de

diagnóstico, de análises de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação” (Imbernón, 2011, p. 95).

#### *2.4.2. A Dimensão Formadora da Coordenação Pedagógica*

Na visão de Placco, Almeida e Souza (2011) o coordenador pedagógico tem uma grande reponsabilidade em relação à formação docente e, em especial, que diz respeito a oferecer condições ao professor para que “aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino”. (Placco, Almeida e Souza, 2011, p.230). E, nessa perspectiva, destacam que os dois maiores compromissos desse profissional são

Com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. (Placco, Almeida e Souza, 2011, p. 230)

No entender de Placco e Souza (2011, p.28), para que o coordenador pedagógico seja um formador de docentes, faz-se necessário a elaboração de um Plano de Formação, uma vez que

Como cada sujeito é único, sejam professores, sejam gestores, sejam alunos, não há modelo de trabalho coletivo a ser adotado para as escolas, pois cada processo deverá ser construído com base em seus atores, que deverão tomar parte efetiva dele, para que a adesão ao coletivo seja possível.

Nesse mesmo viés, Imbernón (2011, p.17) destaca que

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Para os autores apontados anteriormente, qualquer plano de formação precisa ser criado a partir dos diagnósticos das práticas docentes, com a necessária articulação entre teoria e prática sendo, desta forma, imperativo que o coordenador pedagógico acompanhe a prática docente, observando as atividades que são realizadas pelos professores e, principalmente, dando devolutivas para que possam melhorar a sua formação.

Desta forma, pode-se concluir que o coordenador pedagógico

[...] exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição (Geglio, 2012, p. 115).

#### *2.4.3. A Dimensão Transformadora da Coordenação Pedagógica*

Segundo Freire (1982), o coordenador pedagógico é um educador, portanto, deve concorrer para que o professor, de forma coletiva, ressignifique a sua prática e resgate a sua autonomia dentro da escola. Neste mesmo sentido, Orsolon (2012), afirma que

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. (Orsolon, 2012, p. 19)

Para a autora, as mudanças nas práticas docentes só podem ser possíveis de ocorrer no momento em que o coordenador pedagógico, assumindo a sua função de formador, crie, por meio de uma gestão democrática, as condições necessárias para que o professor possa refletir sobre a sua prática. Nesse mesmo viés, Placco e Souza (2012), apontam para o fato que, ao coordenador pedagógico,

Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. Espera-se sua participação no coletivo da escola como aquele que permite e estimula a pergunta, a dúvida, a criatividade, a inovação. Só assim, a escola se instituirá não apenas como espaço de concretização do currículo, mas também como espaço

de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores, para cumprir seus objetivos educacionais. (Placco e Souza, 2012, p. 39).

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2002, p. 39). Desse modo, “Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente” (Alarcão, 2011, p.49)

### *2.5. A Construção do Sucesso Escolar*

Existe uma inquietação muito grande em relação à temática do sucesso escolar. De forma geral, a ideia de sucesso escolar está vinculada aos resultados que os alunos apresentam e estes, via de regra, precisam atender às expectativas da escola e de seus profissionais.

Segundo Lahire (1997), o fracasso escolar e o sucesso escolar são noções que variam muito, porque estão relacionados ao momento histórico e à posição socioeconômica do sujeito envolvido. Como exemplo, dessa variação histórica, destaca-se a situação do mercado de trabalho em um determinado momento. Em relação a variação social, pode-se observar que um excelente resultado para uma família pobre pode significar um resultado medíocre para uma família de classe alta. O autor aponta também que, nesse contexto, estão em jogo as representações idealizadas pelo professor acerca do que seja o aluno ideal.

Nesse viés, é importante destacar a necessidade de uma escola que ofereça aos alunos, além de outras coisas, espaços para construção coletiva do conhecimento, para o desenvolvimento do senso crítico e a convivência na comunidade escolar. Freire (2002) destaca o fato do professor não ser um transmissor de conhecimento, quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p. 25).

Segundo Patto (1997), durante a primeira metade do século XX, o campo educacional procurou na Psicologia e na Biologia Social, as bases para explicar os problemas de êxito na escola. Acreditava-se, na época, que o educando não obtinha sucesso uma vez que suas características naturais não lhe eram favoráveis, ou que o sucesso e o fracasso escolar eram conseqüências naturais das características biopsicológicas herdadas pelos alunos. Dessa maneira, o aluno com maior possibilidade de sucesso escolar seria aquele que recebesse a posse de atributos biopsicológicos ou certos dons específicos adquiridos como uma herança familiar e que se materializavam em habilidades intelectuais e/ou motoras, quociente intelectual (QI) elevado em raciocínio matemático, habilidades linguísticas, etc.

Por volta dos anos 70, no Brasil, às explicações para o sucesso ou fracasso escolar, deslocaram-se para o meio sociocultural em que os alunos estavam inseridos. Sendo assim, as condições desprivilegiadas em que a criança vivia passaram a ser apresentadas como as principais geradoras do fracasso escolar, sem, no entanto, deixasse de associar a elas algumas das características psicológicas já apontadas. Segundo Patto (1997, p.259), nesse período

As características do ambiente familiar, o desenvolvimento e o estilo linguístico, a cognição e a inteligência, a percepção e os estilos perspectivos, as características motivacionais e aspiracionais e o rendimento escolar encontravam-se entre os tópicos mais pesquisados.

Desta forma, segundo a autora, a partir da década de setenta a chamada teoria da carência cultural tornou-se, pela influência de antropólogos funcionalistas, a teoria da diferença cultural, segundo a qual as pessoas que fracassam

[...] fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de "classe média", na qual estariam baseados os programas escolares. Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (Patto, 1997, p.282).

Neste viés, Bourdieu (1998) destaca que cada pessoa recebe de seu meio, além de um léxico e de uma sintaxe, "uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares"(Bourdieu,1998, p.56). Dessa

forma, existia a concepção de que as crianças oriundas de classes menos favorecidas, cresciam em famílias cujas características dificultavam o desenvolvimento de habilidades intelectuais, cognitivas e linguísticas, o que acaba por colocá-las, no momento de ingresso na escola, numa situação de desvantagem.

Nesta perspectiva, o foco dos problemas foi deslocado do individual para a questão cultural verificando-se, mais uma vez, a intenção de explicar o fracasso escolar a partir de aspetos e fatores que recaíam sobre o aluno e sua família. Nesse período, ao mesmo tempo que a escola continuava sem ser questionada em práticas, os programas de educação compensatória eram amplamente defendidos e difundidos. Entretanto, de acordo com Forquin (1995, p.46), esses programas não conseguiram atingir os objetivos esperados uma vez que “[...] as crianças beneficiadas não obtiveram, em médio prazo, melhores resultados escolares do que as outras”.

Nos anos setenta, segundo Patto (1997), a ideia de ensino compensatório foi criticada por Bernstein que defendia necessidade de se observar as condições e os contextos do ambiente educativo. Outras teorias começaram a ganhar força e no conjunto de estudos e pesquisas nessas décadas, que visavam explicar a questão do fracasso e sucesso escolar, destacaram-se as teorias da reprodução social de filiação neomarxista e, as teorias de reprodução cultural, também conhecidas como teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias da reprodução social, segundo a autora, partiam do princípio de que a escola reproduz, em seu interior, as condições técnicas e as relações sociais de produção que possibilitavam o ingresso no mundo do trabalho capitalista e assim, procura adequar os alunos às demandas desse mundo. Ao assim fazer, a escola possibilitava a reprodução da força de trabalho com as qualificações exigidas e inculcava nas consciências das crianças e jovens a ideologia dominante. Dessa forma, cumpria eficientemente duas funções: garantir a integração dos trabalhadores à hierarquia presente na divisão social e técnica do trabalho, perpetuando assim a divisão de classe na sociedade, e manter o poder da classe dominante sobre a classe dominada.

Pode-se dizer, então, que entre os anos setenta e oitenta, a culpa pelo fracasso escolar recai sobre a escola, sobre os professores ou sobre o sistema capitalista, e o fracasso escolar passa a ser identificado, sobretudo, como o fracasso da escola. Ao longo desse período, as pesquisas vão se transferindo para o interior da escola, buscando conhecer e avaliar como os processos de escolarização e as desigualdades de sucesso e fracasso entre os diferentes grupos sociais eram, também, produzidos pela escola.

Nos anos oitenta, intensifica-se uma crítica ao entendimento de que a escola apenas reproduz a estrutura social e a ideologia da classe dominante, e instaura-se uma nova perspectiva, em que a escola passa a ser vista como um espaço sociocultural capaz de contribuir tanto para a manutenção, como para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse aspeto, "a escola não é apenas conservadora ou transformadora, mas age simultaneamente no sentido da conservação e da transformação da estrutura social" (Glória, 2002, p.40).

No contexto atual, observam-se várias posições acerca de fatores que podem influenciar o desempenho escolar do educando. De acordo com Gil (2011), a motivação e os hábitos de estudo dos alunos são fatores necessários para a construção de um bom desempenho escolar. No entender de Bonamino et al. (2010), o apoio e o diálogo familiar, independente da classe social, são fatores externos que concorrem na construção do resultado escolar do aluno. Já para Brito e Costa (2010, p.500) “[...] professores, por meio de suas práticas, podem influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar, especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais.”.

No mesmo viés de Brito e Costa (2010), Gil (2011) elenca a atuação dos professores como contributo importante para a construção do sucesso escolar dos alunos. Para ele, existem professores que focam na aprendizagem, colocam o aluno como agente principal do processo educativo e

[...] preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e fatos (Gil, 2011, p.6).

Corroborando com o tema, Felicetti e Morosini (2010) observam que os alunos têm uma importante responsabilidade em seu próprio desempenho e complementam afirmando que “[...] o comprometimento compete, também, ao educando, visto que só aprende quem quer aprender, e só se ensina a quem quer ser ensinado” (Felicetti e Morosini, 2010, p.14). Nessa mesma linha, Gil (2011), aponta a motivação do aluno como fator importante na construção do sucesso observando que “[...] à medida que o aluno sente necessidade de aprender, tende a buscar fontes capazes de satisfazê-las, tais como leituras, aulas de discussões” (Gil, 2011, p.14).

Por fim, nesse trabalho, em relação à construção do sucesso escolar, destaca-se e concorda-se com Soares (2004, p.86) que, ao apresentar seu modelo conceitual, observa: “[...] são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares.

### **III - METODOLOGIA**

#### **3.1. Algumas considerações**

As investigações se caracterizam por utilizar conceitos, teorias e técnicas que permitem com os seus instrumentos, responder aos questionamentos propostos e no levantamento de possibilidades de solução.

Para o sucesso de uma investigação, a metodologia constitui o caminho para o desenvolvimento e concretização dos objectivos. Nesta pesquisa, busca-se conhecer a relação entre a maneira em que o coordenador pedagógico organiza e desenvolve o seu trabalho em uma escola e quais são as contribuições para melhoria do trabalho docente e a construção do sucesso escolar.

#### **3.2. Pergunta de partida, objectivos de investigação**

*Com esta investigação, propõe-se responder ao seguinte questionamento: “É possível identificar a relação entre a maneira como o coordenador pedagógico organiza e desenvolve o seu trabalho dentro de uma escola particular e os contributos para a melhoria do trabalho docente e a construção do sucesso escolar?”*

- **Objectivo geral do estudo**

Contribuir para o resgate da função técnica do coordenador pedagógico, dentro das escolas da rede particular, de modo a tornar mais efetiva a sua contribuição para a melhoria do trabalho docente e para o sucesso escolar.

- **Objectivos específicos**

- 1) Verificar se o coordenador pedagógico assume o papel de gestor em escolas da rede particular de ensino no Brasil analisando quais as dificuldades e obstáculos

que ele enfrenta, na sua prática e em sua formação, para desempenhar esse papel.

- 2) Identificar quais os espaços e formas de intervenção da coordenação pedagógica que, apesar de todas as demandas e exigências do contexto da escola particular, contribuem, efetivamente, para melhorar a qualidade do trabalho docente e a promoção do sucesso do aluno.

### **3.3. Metodologia de Investigação**

Com esta investigação, buscou-se compreender os fenômenos que permeiam a prática pedagógica de um coordenador pedagógico, o que chamaremos de procedimento científico. Para Quivy e Campenhoudt (2008, p. 25):

Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenômenos ou domínios estudados.

Com essas técnicas e conceitos que permeiam o campo da investigação, buscou-se dar resposta a problemas e investigações que se levantaram. Em relação a investigação, esta se tratou de um Estudo de Caso, na qual Gil (2010, p.37), vem postular que

É uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

Ainda, em relação ao Estudo de Caso, Severino (2007, p.128) vem complementar que “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas”.

Diante disso, a investigação teve como desenho de pesquisa, o método misto que abordou questões tanto quantitativo quanto qualitativo, por meio de questões fechadas e abertas que, segundo Gray (2012, p.165) “Os desenhos de métodos mistos são aqueles que incluem, pelo menos, um método quantitativo e um qualitativo, onde nenhum deles está inerentemente ligado a qualquer paradigma de investigação específico”.

### **3.4 Método de recolha de dados e instrumentos**

Foi utilizado como instrumento de investigação, um guião de perguntas, com questões abertas e um roteiro que norteou a entrevista, além de um gravador que registrou todo esse processo e que fez parte da entrevista.

Lakatos e Marconi (2016, p.201) definem questionário como sendo um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Segundo Gil (2008) a entrevista é uma técnica em que através da interação social o investigador formula uma série de perguntas ao investigado acerca daquilo que é o objeto da sua investigação. Martins e Bicudo (1994, p.54), ao falarem sobre a técnica da entrevista, destacaram-se que:

...é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Entrevista-se uma pessoa, o objetivo é conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tal objetivo, produzir estímulos pré-categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo –vida do sujeito.

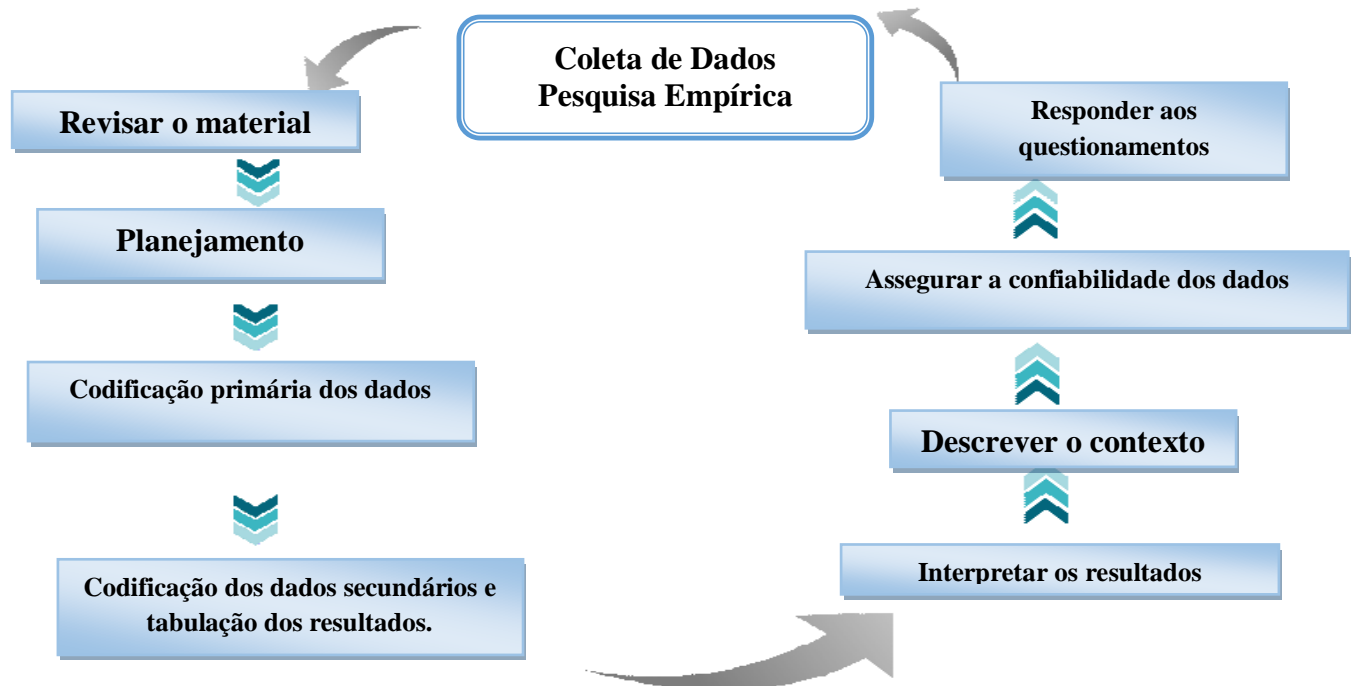
E, em relação à análise dos dados, os autores ressaltam que, o entrevistador competente, pode realizar a seleção dos dados relevantes na medida em que a entrevista acontece. Ainda sobre a técnica da entrevista, Minayo (2010, p.261), observa o seguinte:

(...) é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Antes de iniciar a investigação, a todos os participantes foram comunicados os objetivos que versava a pesquisa, bem como todos os direitos que lhes eram resguardados quanto a confiabilidade e a gestão dos resultados. Com isso, foram recolhidas as assinaturas dos participantes no termo de consentimento informado, que comprovou o aceite voluntário, e garantiu a todos os participantes o anonimato, a confidencialidade e sigilo dos dados recolhidos.

O procedimento para coleta de dados procedeu-se através de referências bibliográficas sobre as atribuições e contribuições do coordenador pedagógico no sucesso escolar do aluno, e que posteriormente, contou com a aplicação de questionário aos professores e coordenadores pedagógicos, entrevistas ao diretor e a vice - diretora. Os dados coletados durante a pesquisa foram descritos, confrontados e analisados quanto ao seu conteúdo. Gil (2008) estabelece que esta etapa do projeto de pesquisa, consiste em organizar e resumir as evidências, de forma que seja possível obter delas respostas ao problema proposto.

**Figura 01:** Desenho de Investigação



Foram revistos todos os dados coletados através do guião de entrevista e dos questionários e após toda a verificação, foram iniciadas conforme iremos discorrer no próximo item, todas as análises com seus respectivos resultados e tabulados pelo programa do *software Microsoft Excel*, uma vez que este é um recurso bastante útil e prático no tratamento e análise dos dados.

### **3.5. Caracterização do universo e amostra**

Para realização da investigação fez-se necessário a delimitação do universo, população e amostra, para maior efetividade na concretização da referida pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2016, p.147), “a amostragem é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”.

Nesta pesquisa, optou-se por um estudo de caso em um colégio, da rede particular de ensino que se encontra localizado no litorâneo bairro de Boa Viagem, área nobre da cidade do Recife e atende à crianças e jovens oriundos das classes média e alta da cidade. O mesmo possui 44 anos de fundação e tem como missão, formar cidadãos éticos e futuros profissionais, capacitados através de uma educação moderna, de excelência e resultados.

O Colégio dispõe de duas unidades, ambas possuindo amplo espaço físico, infraestrutura moderna e uma equipa multidisciplinar, composta por profissionais renomados. A unidade I, atende a crianças desde da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Na unidade 2, objeto da investigação, são atendidos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Na recepção do Colégio há 05 funcionários sendo que 02 são porteiros, 01 é recepcionista e 03 trabalham na secretaria atendendo pais, alunos e visitantes. A escola atende alunos de inclusão e possui salas de aula adaptadas para alunos portadores de necessidades educativas especiais, elevadores, rampas de acesso aos diversos andares. Possui ainda uma sala para a realização de trabalho psicopedagógico com os alunos portadores de necessidades específicas.

A escola conta com um amplo espaço de convivência, no andar térreo, onde existem jogos, espaço para sentar e uma grande televisão. Normalmente, esse espaço é utilizado pelos alunos nos intervalos do recreio. Os alunos do 3º ano do Ensino médio, contam com um espaço de convivência exclusivo no andar verde. No que diz respeito a estrutura tecnológica, há na escola uma sala de computação que atende cerca de 45 alunos e também a escola conta com um anfiteatro com capacidade para 80 pessoas onde são realizados diversos trabalhos com alunos, professores e demais funcionários da Instituição.

Quanto aos espaços que compõem o aprendizado fora da sala, dentre outros, a escola dispõe de uma biblioteca com um acervo de mais de 500 livros, espaços para leitura dispostos nos diversos andares, além de 01 Laboratório de Ciências. A escola dispõe de 3 quadras poliesportivas e 01 piscina olímpica para a realização da prática de esportes pelos alunos. As quadras são utilizadas também para as atividades curriculares de Educação Física. O setor administrativo da escola fica localizado no 5º pavimento e dispõe de 01 sala de recursos humanos, 01 sala de tesouraria 01 sala destinada ao setor financeiro, 01 gráfica onde são produzidos e elaborados todos os materiais impressos e provas. Existe também nesse andar, uma pequena recepção, a sala da direção e uma sala de reuniões.

O total dos alunos matriculados na unidade 2, no ano de 2017, está distribuído conforme apresentado nas tabelas 1 e 2.

**Tabela 01:** Distribuição do Quantitativo de alunos – Unidade 2

<b>Educação Fundamental II</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
<b>6º ano</b>	135
<b>7º ano</b>	132
<b>8º ano</b>	128
<b>9º ano</b>	119
<b>Ensino Médio</b>	Quantidade de alunos
<b>1º ano</b>	95
<b>2º ano</b>	84
<b>3º ano</b>	99
<b>Total de alunos</b>	792

A equipa de direção é composta por uma direção geral, uma direção que responde pela unidade 1 e uma direção que responde pela unidade 2. Na unidade 2 existe ainda uma vice-direção. As equipas técnico-pedagógica e docente das duas unidades estão organizadas, por quantidade e função, conforme descritas nas tabelas 3 e 4.

**Tabela 02:** Quadro da Equipa Técnico – Pedagógica e Docente – Unidade 2

<b>Equipe técnico- pedagógica e Docente</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Gestão pedagógica</b>	01
<b>Coordenação pedagógica</b>	05
<b>Coordenação pedagógica do High School</b>	01
<b>Auxiliar de coordenação</b>	03
<b>Psicólogo escolar</b>	02
<b>Psicopedagogo</b>	02
<b>Professor</b>	54

Nesse sentido, o universo ou população da presente pesquisa são a totalidade dos coordenadores pedagógicos, professores do Ensino Fundamental e Médio, direção e vice-direção da unidade 2 do colégio pesquisado.

### 3.6 Participantes no Estudo

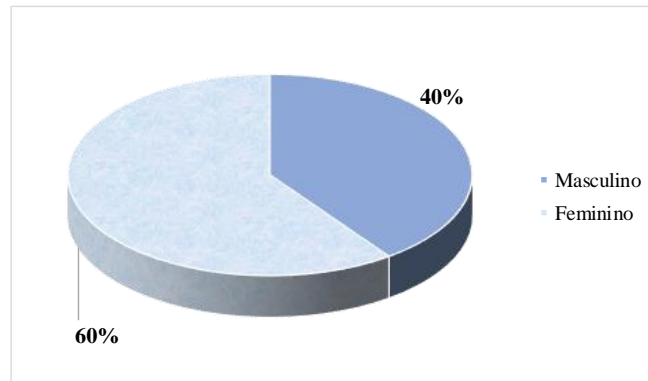
A escolha do grupo participante foi feita com o intuito de atender a demanda dos objectivos de investigação. Com isso, foram selecionados 54 professores, (apenas 34 responderam ao questionário), 06 coordenadores e a direção, composta pela direção e vice-direção da Unidade 2, conforme quadro 1. Com os professores e coordenadores foi realizado um questionário, com perguntas fechadas e, com a direção e vice-direção foi realizada uma entrevista semi-estruturada.

**Quadro 01:** Participantes

<b>INQUIRIDOS: N°</b>	
<b>PROFESSORES DE SALA DE AULA (REGENTES)</b>	34
<b>COORDENADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 2</b>	3
<b>COORDENADORES DO ENSINO MÉDIO</b>	3
<b>DIREÇÃO</b>	1
<b>VICE - DIREÇÃO</b>	1

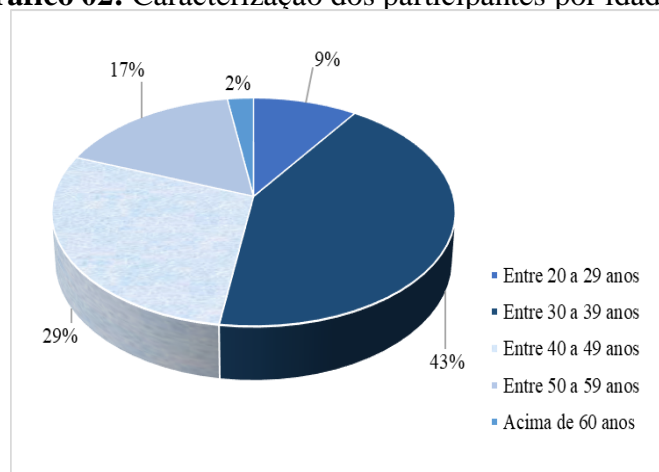
No que diz respeito ao sexo dos inquiridos na pesquisa, 40% (17) é do sexo masculino e 60% (25) do sexo feminino, conforme demonstra o gráfico 1:

**Gráfico 01:** Caracterização dos participantes por sexo



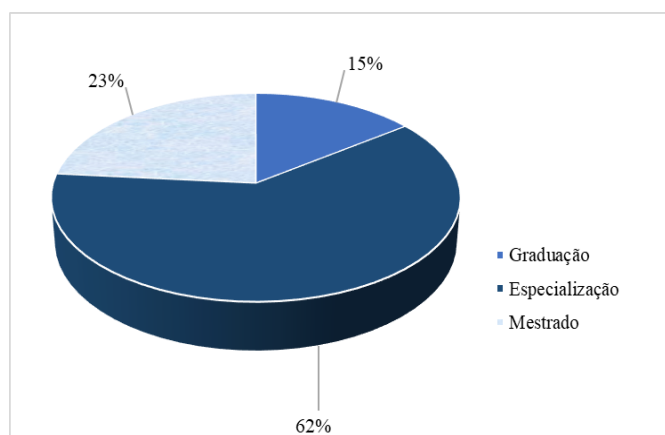
Em relação a caracterização dos participantes por idade, temos a seguinte classificação, conforme o gráfico 2:

**Gráfico 02:** Caracterização dos participantes por idade



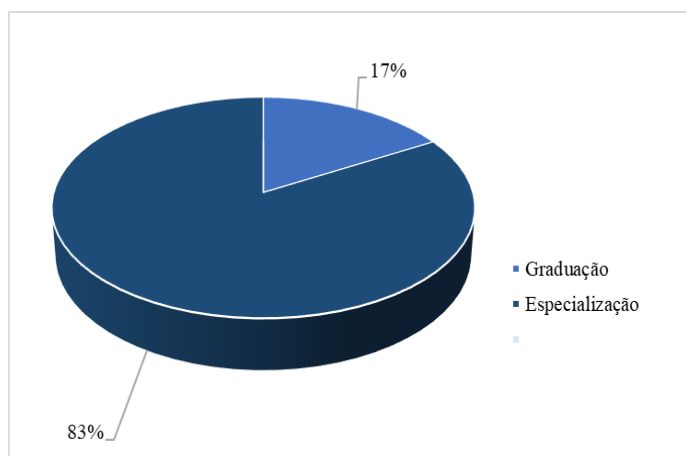
Em relação à idade dos inquiridos, coordenadores, professores, direção e vice-direção, apresentam idades estão entre 20 e mais de 60 anos. Sendo que 9% (4) dos participantes possui de 20 a 29 anos, 43% (18) dos pesquisados estão entre 30 a 39 anos, 29% (12) possuem de 40 a 49 anos, 17% (7) participantes estão entre 50 e 59 anos e, por último, 2% (1) possui mais de 60 anos, conforme demonstra o gráfico 02.

**Gráfico 03:** Caracterização da amostra dos professores por formação acadêmica



No que diz respeito à formação dos professores, gráfico 3, temos 15% (5) que são graduados, 62 % (21) possui especialização, 23% (8) possui mestrado.

**Gráfico 04:** Caracterização da amostra dos coordenadores por formação acadêmica



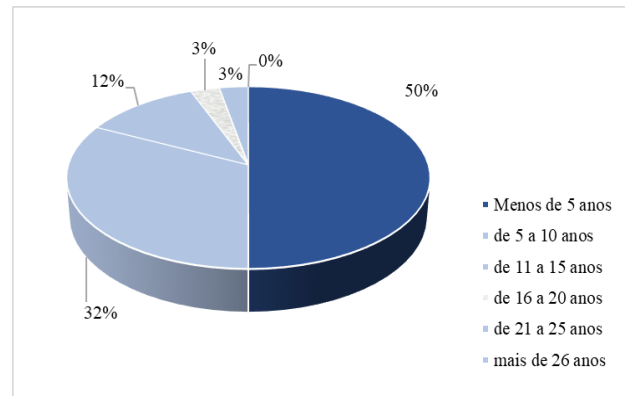
Em relação a formação dos coordenadores, cerca de 17% (1) possui somente a graduação e 83% (5) possuem especialização conforme o gráfico 04.

**Quadro 02:** Caracterização da amostra da direção e vice-direção por formação acadêmica

Formação	
Direção	Administração de Empresas
Vice- direção	Pedagogia e Psicopedagogia

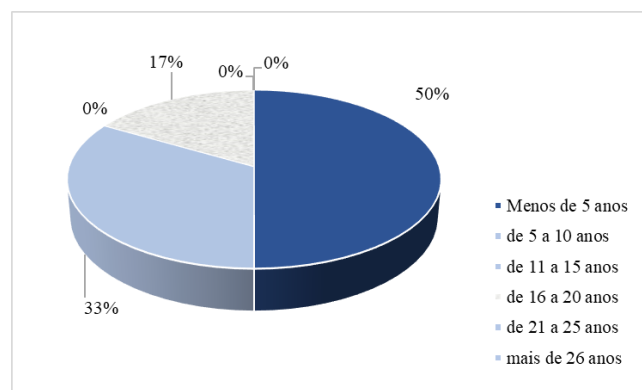
Já a formação dos profissionais da direção, temos o diretor que é formado em Administração de Empresas, enquanto a vice-direção tem a formação em Pedagogia e Psicopedagogia.

**Gráfico 05:** Caracterização da amostra dos professores por tempo de serviço em educação



Em relação ao tempo de serviço dos professores, observa-se que a maioria, cerca de 50% (17), possuem menos de 5 anos de profissão, enquanto 32% (11) possuem entre 5 a 10 anos, já 12% (4) possui de 11 a 15 anos de profissão, 3% (1) está entre 16 a 20 anos e por último, 3% (1) está entre 21 a 25 anos.

**Gráfico 06:** Caracterização da amostra dos coordenadores por tempo de serviço em educação



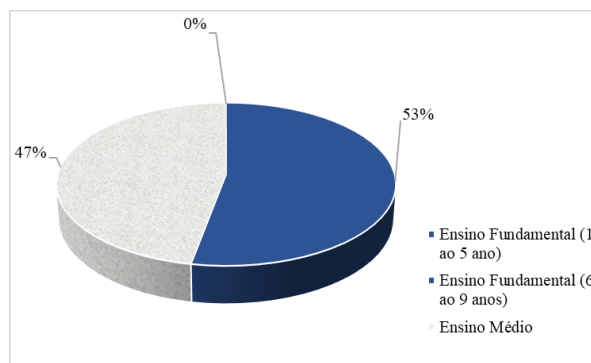
Em relação ao tempo de serviço dos coordenadores, observa-se que a maioria, cerca de 50% (3), possuem menos de 5 anos de profissão, enquanto 33% (2) possuem entre 5 a 10 anos, já 17% (1) possui de 11 a 15 anos de profissão.

**Quadro 03:** Caracterização da amostra da direção e vice -direção em relação ao tempo de função

Direção	20 anos
Vice direção	36 anos

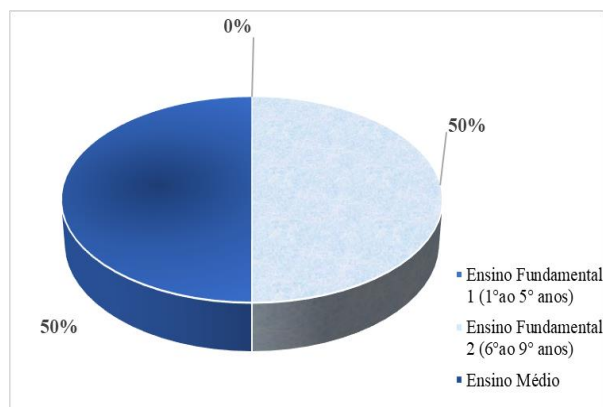
E, no que diz respeito a direção da escola, o diretor possui mais de 20 anos de profissão, enquanto a vice tem 03 anos nessa função, contudo possui ao todo 36 anos de profissão.

**Gráfico 07:** Caracterização do segmento em que os professores lecionam



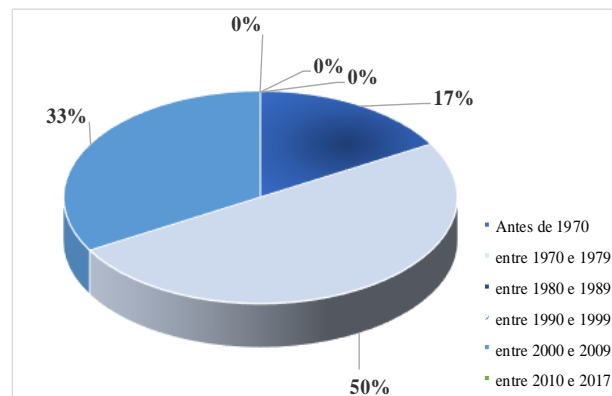
No que tange ao segmento no qual os professores lecionam, cerca de 53% (18) lecionam no Ensino Fundamental, enquanto 47% (16) dão aula no Ensino Médio.

**Gráfico 08:** Caracterização do segmento que os coordenadores acompanham



Em relação ao segmento que os coordenadores acompanham, foi possível perceber que 50% (3) coordenam o Ensino Fundamental 2, e 50% (3) o Ensino Médio, com exceção de uma coordenadora que atua nos dois segmentos.

**Gráfico 09:** Caracterização formação dos coordenadores para atuarem no acompanhamento pedagógico



Nesse passo, é de todo oportuno trazer à baila do entendimento a formação inicial dos coordenadores da Instituição que estão à frente do trabalho pedagógico. Assim, pode-se perceber que 17% da coordenação, 1 pessoa, tem a formação entre os anos de 1980 e 1989, já 33%, 2 pessoas, formaram entre os anos de 2000 a 2009, e a grande maioria, 50%, 3 pessoas, concluíram seus estudos entre os anos de 1990 e 1999, conforme ilustra o gráfico 9:

Com essas informações, foi possível mapear o contexto sociodemográfico dos participantes da investigação.

## IV. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

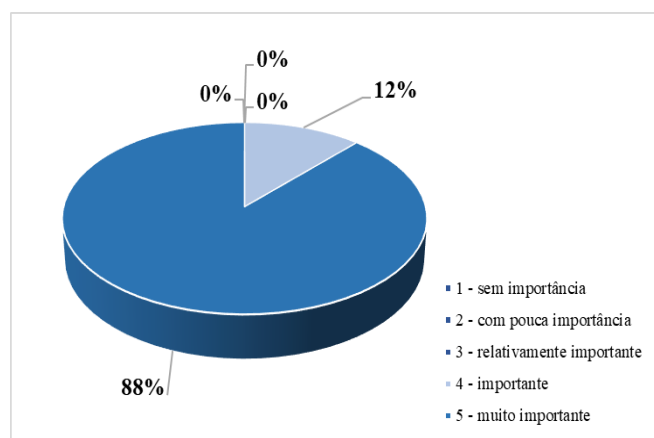
Em busca de responder aos questionamentos propostos na investigação, a finalidade desse capítulo é demonstrar os resultados obtidos através dos questionários aplicados aos professores e coordenadores, da Unidade 2, da respectiva instituição investigada, além das respostas dadas pela direção e vice - direção da Unidade, através da entrevista. Vale ressaltar que, segundo Domingues (2014), a atividade do coordenador pedagógico precisa ser concebida para além da atividade puramente técnica e burocrática pois, ela se constitui como uma prática intelectual que se modifica ao longo do tempo.

### 4.1 Análise das Questões Aplicadas aos Professores

E nesse novo processo de interação entre o coordenador pedagógico e o professor que faz necessário a existência de conexões no cotidiano escolar. Dentro deste contexto, e dialogando com a segunda parte do questionário aplicado aos professores, seguem as análises das questões.

A questão 06: *Você considera importante o trabalho do coordenador pedagógico dentro da Escola?* Verifica-se as resposta no gráfico 10.

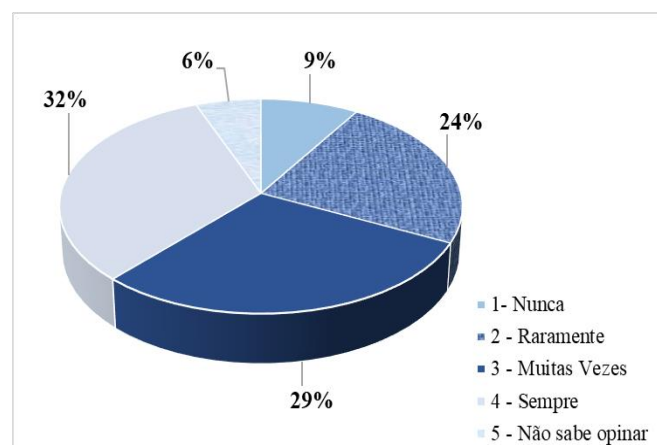
**Gráfico 10:** A importância do trabalho do coordenador pedagógico dentro da Escola



Fica evidente no gráfico que cerca de 88% dos inquiridos, 30 professores acreditam ser muito importante o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico na escola, já 12%, 04 professores acreditam ser importante.

Em relação à questão 7.1: *Realiza, periodicamente, reuniões de estudos com o corpo docente contribuindo com o seu processo formativo?*

**Gráfico 11:** Realização, periódica, de reuniões de estudos com o corpo docente contribuindo com o seu processo formativo.

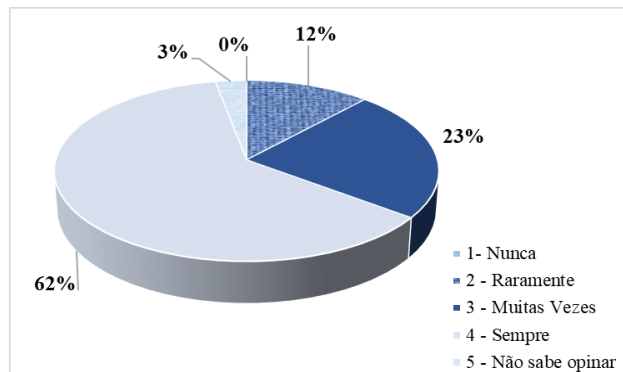


É possível verificar que 32% (11) dos inquiridos afirmam que o coordenador pedagógico sempre realiza reuniões periódicas de estudo com o corpo docente e contribui com o seu processo formativo, 29% (10) disseram que muitas vezes o coordenador realiza as reuniões e contribui com o processo formativo do corpo docente. Já 24% (8) relataram que raramente isso acontece, 9% (3) afirmaram que isso nunca acontece e 6% (2) inquiridos não souberam responder. Contudo, vale ressaltar que a maioria, cerca de 61%, acredita que o coordenador pedagógico promove reuniões periódicas de estudo com o corpo docente e contribui com o processo formativo dos professores.

Para Libâneo (2015), a tarefa de contribuir para a formação continuada, dentro da jornada de trabalho, é de fundamental importância numa profissão que trabalha com a transmissão e internalização de saberes e com a formação do ser humano.

No que diz respeito ao questionamento formulado na *Questão 7.2: Acompanha a execução do plano de aula e das estratégias estabelecidas pelo professor.*

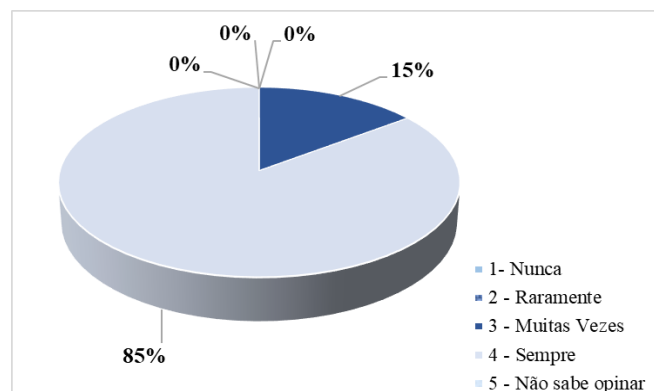
**Gráfico 12:** Acompanhamento da execução do plano de aula e estratégias estabelecidas pelo professor



No que tange ao acompanhamento da execução do plano de aula e das estratégias estabelecidas pelo professor, foi possível verificar que 62% (21) professores disseram que o coordenador sempre acompanha as atividades propostas, 23% (8) disseram que o acompanhamento acontece muitas vezes, 12% (4) disseram que raramente o coordenador acompanha a execução do plano de aulas, e por último, 3% (1) diz que o coordenador nunca acompanha a execução do plano de ensino.

Sobre a questão: *7.3 Realiza atendimento individualizado aos alunos orientando-os em relação às questões pedagógicas*

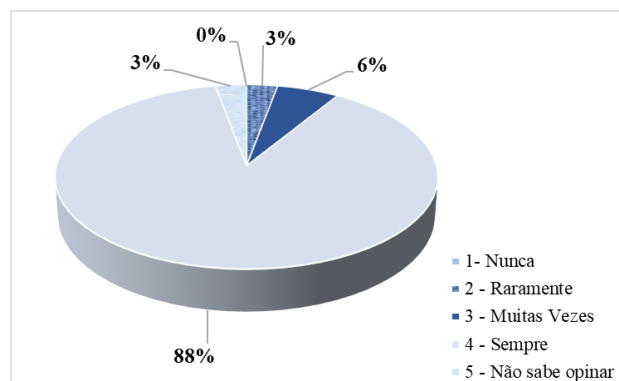
**Gráfico 13:** Atendimento individualizado aos alunos, feito pelo coordenador



Em relação ao atendimento individualizado aos alunos, cerca de 85% (29) acredita que que o coordenador sempre realiza esse atendimento, e 15% (5) disse que esse atendimento é realizado muitas vezes.

Em relação à pergunta 7.4 *Fiscaliza os horários de entrada, saída e as faltas dos professores.*

**Gráfico 14:** Fiscalização do horário de entrada e saída dos professores

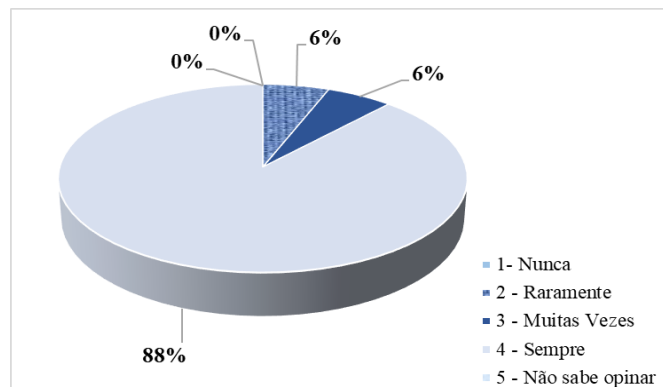


Foi possível perceber que cerca de 88% (30) professores disse que sempre foi fiscalizado em relação ao horário de entrada e saída, já 6% (2) disse que muitas vezes essas fiscalizações ocorreram, outros 3% (1) raramente se sentiu fiscalizado, e 3% (1) nunca se sentiu fiscalizado.

As respostas encontradas nessa questão, demonstram que o coordenador pedagógico ainda tem sua função, na maioria das vezes, associada a garantia do controle e manutenção das rotinas e normas da Instituição.

Sobre a forma em que a escola: 7.5 *Fiscaliza e orienta os professores em relação às normas de conduta exigida pela escola*

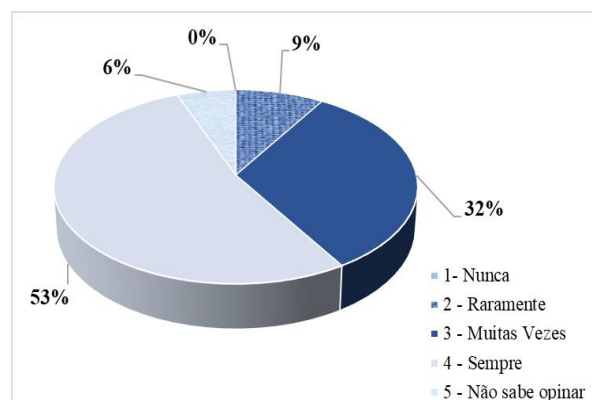
**Gráfico 15:** Orientação feita pelo coordenador sobre as normas da escola



Nesse questionamento, cerca de 88% (30) disse que sempre foram fiscalizados e orientados, 6% (2) destacou que muitas vezes aconteceu e 6% (2) respondeu que raramente essa orientação e fiscalização em relação as normas de conduta ocorreu.

No que diz respeito ao questionamento *7.6 Promove encontros entre os pais e/ou responsáveis, professores e outros profissionais para que sejam discutidas questões referentes ao desempenho pedagógico dos alunos.*

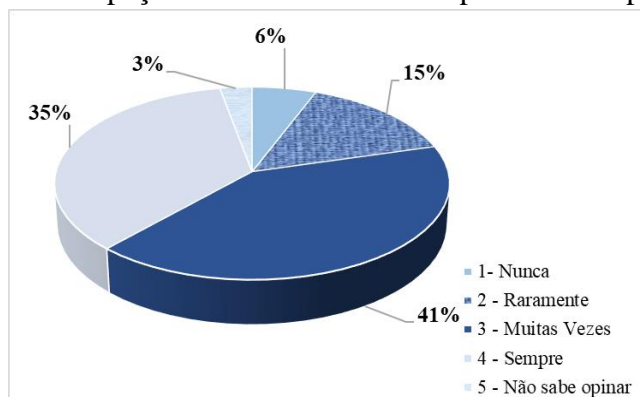
**Gráfico 16:** Encontros entre coordenação, pais e/ou responsáveis, professores para discutir as questões referentes ao desempenho pedagógico do aluno



Nessa questão, percebe-se que 53% (18) disseram sempre, 32% (11) relataram muitas vezes, 9% (3) disseram que raramente e 6% (2) relataram que nunca houve encontro entre a coordenação, pais e professores em prol do desempenho do aluno.

No que tange a questão: 7.7 *Participa, junto com o professor, do processo de planejamento.*

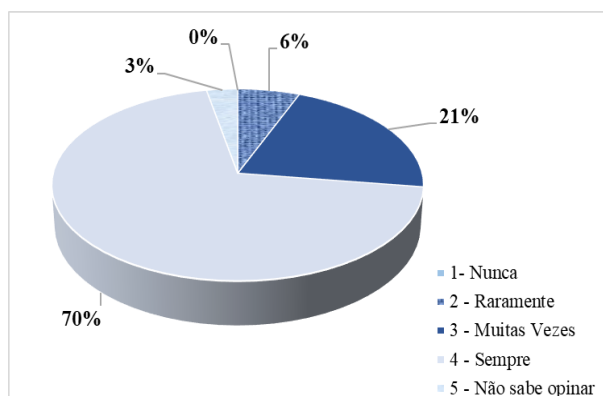
**Gráfico 17:** Participação do coordenador e do professor no planejamento



Verifica-se que 41% (14) disseram que muitas vezes participaram do planejamento conjuntamente com os coordenadores, já 35% (12) disseram sempre, 15% (5) raramente, 6% (2) disseram que nunca houve esse momento e 3% (1) não soube opinar.

No que diz respeito ao questionamento, 7.8 *Trabalha em equipa de forma articulada com a equipa docente.*

**Gráfico 18:** Trabalho em equipa

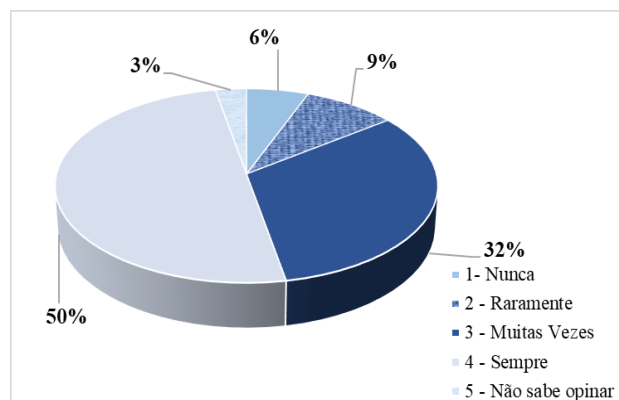


Quanto ao fato do coordenador pedagógico trabalhar em equipa e de forma articulada com os professores, 70% (23) respondeu que isso sempre acontece, 21% (7)

observou que isso ocorre muitas vezes, 6% (2) responderam que raramente isso acontece e 3% (1) não soube opinar.

Já o questionamento 7.9 *Acompanha e analisa, junto com os professores, os relatórios e indicadores de desempenho das notas dos alunos, propondo, quando necessário, novas formas de intervenções pedagógicas.*

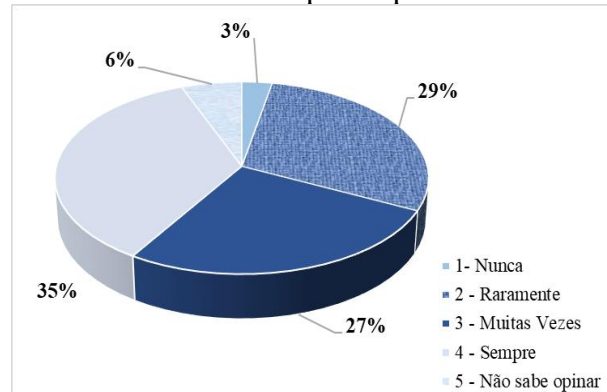
**Gráfico 19:** Acompanhamento do coordenador e dos professores em relação ao desempenho dos alunos



Observa-se que 50% (17) diz que o coordenador sempre faz esse acompanhamento dos alunos, já 32% (11) dizem que acontecem muitas vezes, 9% (3) relataram raramente, 6% (2) nunca viu esse acompanhamento e 3% (1) Não soube opinar.

Já a pergunta: 7.10 *Participa e escolhe, junto com os professores, os materiais necessários ao processo de ensino-aprendizagem*

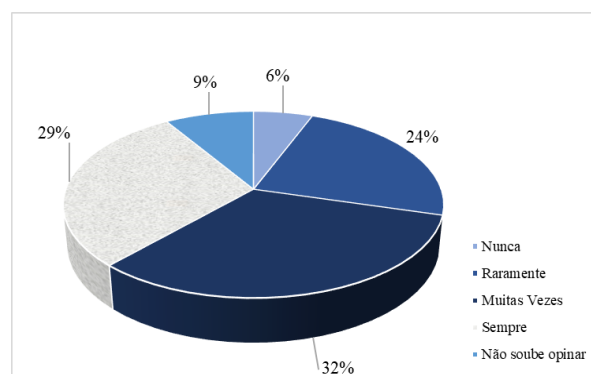
**Gráfico 20:** Escolha dos materiais para o processo ensinoaprendizagem



Verifica-se que 35% (12) disseram que isso sempre acontece, 29% (10) relataram que raramente, 27% (9) muitas vezes, 6% (2) não souberam opinar, e 3% (1) diz que os coordenadores nunca participaram ou escolheram os materiais didáticos juntamente com eles.

No que diz respeito a questão: *7.11 Promove práticas inovadoras de ensino incentivando os professores na utilização de novas estratégias e tecnologias educacionais para estimular o desenvolvimento pedagógico dos alunos.*

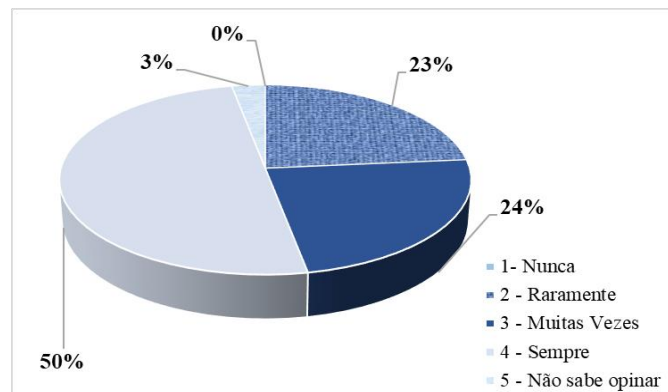
**Gráfico 21:** Práticas inovadoras para estimular o ensino e a aprendizagem dos alunos



Cerca de 32% (11) declararam que muitas vezes o coordenador estimula os professores em relação ao uso de novas estratégias que busquem estimular o aluno, 29% (10) relataram que os coordenadores sempre fazem isso, 24% (8) raramente, 9% (3) não souberam opinar e 2 (6%) disseram que nunca aconteceu um estímulo.

Em face do questionamento: *7.12. Orienta os professores acerca de novas estratégias de intervenção pedagógica para o trabalho com os alunos que apresentam dificuldades pedagógicas ou de aprendizagem.*

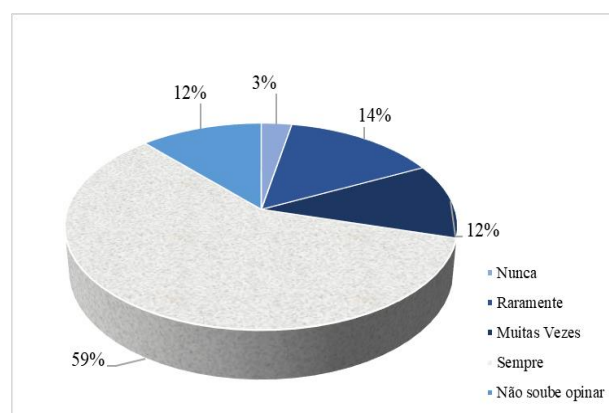
**Gráfico 22:** Novas estratégias de intervenção pedagógica



Sobre essa pergunta, 50% (17) disseram que sempre foram orientados pelos coordenadores sobre criar estratégias para recuperar os alunos, já 24% (8) disseram que muitas vezes ocorreu esse tipo de orientação, 23% (8) relataram que raramente aconteceu essa orientação e 3% (1) não soube responder.

No que diz respeito a questão: *7.13 Analisa e avalia a adequação, validade e qualidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.*

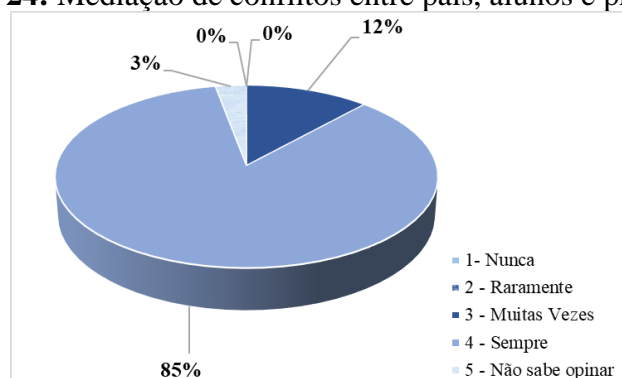
**Gráfico 23:** Avaliação dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores



É possível verificar que 59% (20) disseram que sempre os coordenadores avaliam os instrumentos de avaliação que serão utilizados pelos professores, 14% (4) relataram que raramente isso acontece, 12% (4) disseram que muitas vezes acontece essa avaliação, 12% (4) não souberam opinar, e 3% (1) relatou que nunca houve uma avaliação dos coordenadores em relação aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.

Sobre a pergunta: *7.14 Media conflitos entre pais, alunos e professores.*

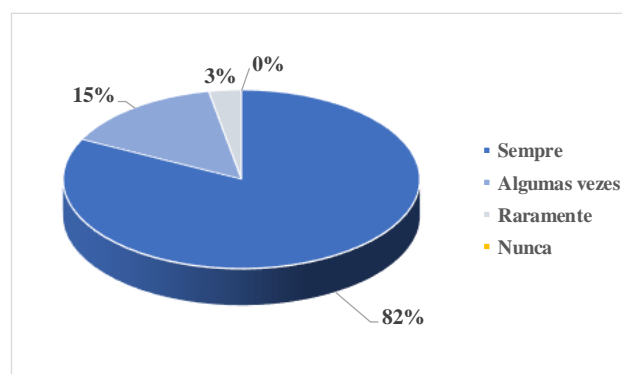
**Gráfico 24:** Mediação de conflitos entre pais, alunos e professores



Sobre a pergunta acerca de mediar conflitos entre pais, alunos e professores, 85% (29) dos professores disseram que sempre a coordenação medeia os conflitos, já os 12% (4) relataram que muitas vezes, 3% (1) não soube opinar.

Em relação a *questão 08. Você consegue enxergar o (a) coordenador (a) como gestor (a) do trabalho docente na escola?*

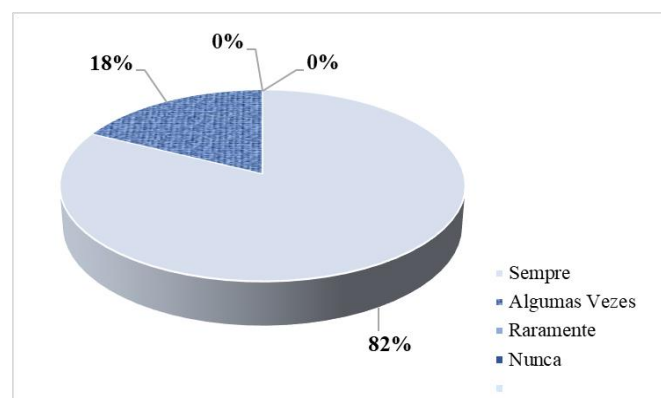
**Gráfico 25 :** Coordenador (a) pedagógico como gestor do trabalho docente na escola



Pode-se perceber que 82% (28) professores disseram que sempre viram o coordenador como um gestor, já 15% (5) disseram que algumas vezes, e 3% (1) falou que raramente.

E, por último, a questão 09: *Você considera que o trabalho desenvolvido pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a), tem contribuído para a construção do sucesso escolar do aluno?*

**Gráfico 26:** A contribuição do coordenador pedagógico na construção do sucesso escolar do aluno



Nessa pergunta, os professores 82% (28) disseram que o coordenador contribuiu sempre com o sucesso escolar do aluno, e 18% (6) disseram que, algumas vezes, coordenador pedagógico contribuiu na construção do sucesso escolar do aluno.

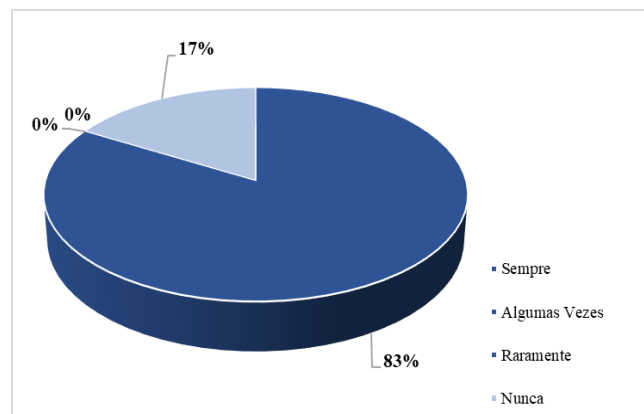
Foi possível perceber que os inquiridos acreditam que o sucesso escolar está intrinsecamente atrelado a contribuição que o coordenador tem dado para a escola.

#### **4.2 Análise das Questões Aplicadas aos Coordenadores (as)**

O papel do coordenador no processo administrativo e pedagógico de uma escola é muito importante, para tanto, em busca de sanarmos os questionamentos impostos pelos objectivos do projeto, seguem-se as respostas dos questionários:

A questão 08: Numa escala de 1 a 5, o quanto o considera importante o trabalho do coordenador pedagógico dentro da Instituição? Verifica-se a resposta no gráfico 27.

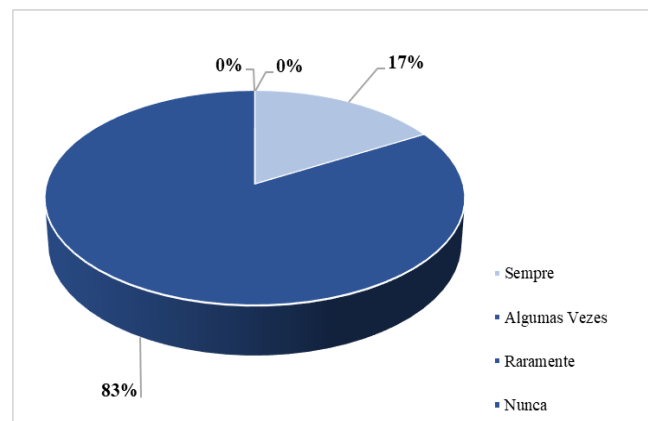
**Gráfico 27:** Importância do trabalho do coordenador pedagógico dentro da instituição de ensino



Em relação as respostas, pode-se perceber que 83% (5) coordenadores acham muito importante o trabalho do coordenador pedagógico dentro da instituição. Já 17% (1) acredita ser apenas importante, o que demonstra que ambas as respostas, configuram-se na credibilidade de se ter um profissional da coordenação no espaço escolar.

Em relação ao seguinte questionamento: *Questão 09. Você considera que o trabalho desenvolvido por você, enquanto coordenador (a) pedagógico(a), tem contribuído para a construção do sucesso escolar do aluno?*

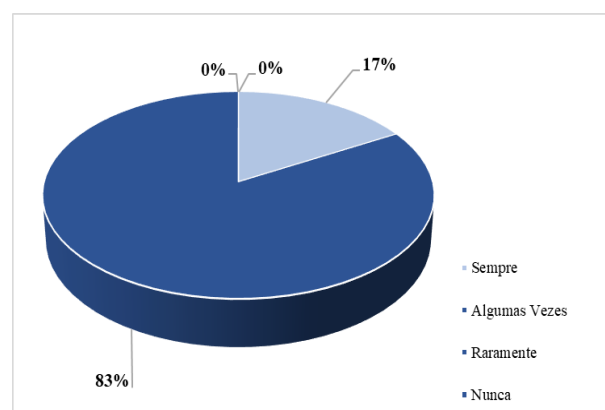
**Gráfico 28:** A contribuição do coordenador pedagógico na construção do sucesso escolar do aluno



O sucesso do aluno muitas vezes está atrelado ao planejamento da escola como um todo, e diante esse questionamento, faz-se necessário perceber que 83% (5) coordenadores acreditam que sempre é importante a contribuição do coordenador para a concretização do sucesso do aluno, já 17% (1) relata ser algumas vezes.

Em relação à pergunta: *Questão 10. Na sua função como coordenador pedagógico, você consegue se enxergar como gestor do trabalho docente?*

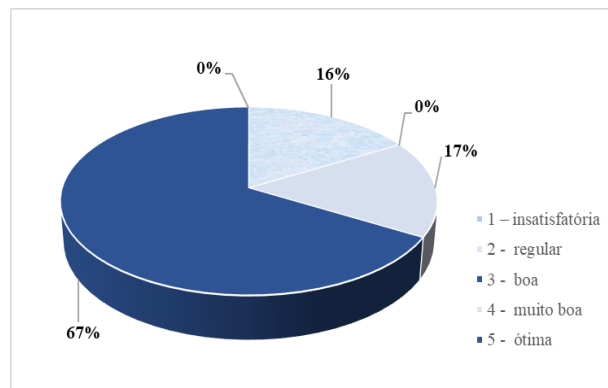
**Gráfico 29:** O coordenador como gestor do trabalho docente



Sobre a questão que envolve o coordenador ser considerado um gestor, novamente 5 coordenadores (83%) declararam serem sempre, considerados também como gestores da educação, já 1 (17%) se sente algumas vezes como um gestor. Já no que diz respeito à relação entre a coordenação e a direção da escola foi perguntado:

Questão 11. Numa escala de 1 à 5, como você classificaria a relação entre a coordenação pedagógica e a direção da escola?

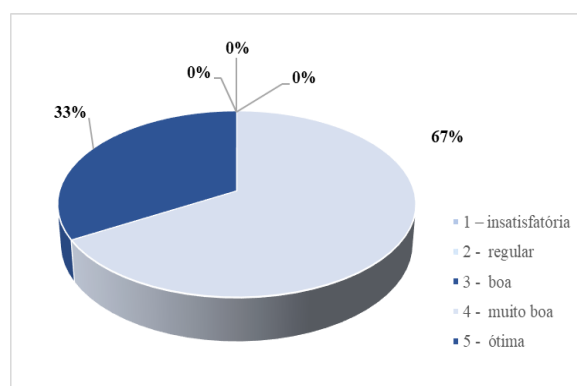
**Gráfico 30:** A relação entre a coordenação e a direção da escola



Sobre a relação entre a direção e a coordenação pedagógica, cerca de 67% (4) dos inquiridos acreditam ser ótima, já 17% (1) muito boa e 16% (1) regular.

No que tange a relação coordenador e professor, foi perguntado: *Questão 12. Numa escala de 1 a 5, como você classificaria a relação entre a coordenação pedagógica e os professores?*

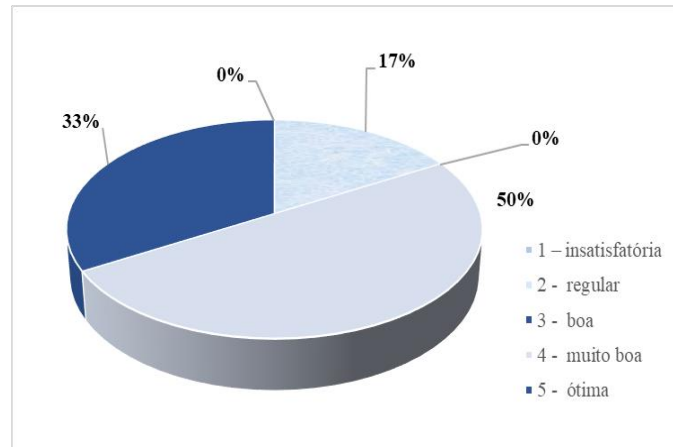
**Gráfico 31:** A relação entre a coordenação e os professores



Cerca de 67% (4) coordenadores definiram essa relação muito boa, e 33% (2) possuem uma relação ótima, conforme foi respondido pelos inquiridos. Já sobre a relação da coordenação e os pais/responsáveis, foi feita a seguinte pergunta: *Questão*

13. Numa escala de 1 a 5, como você classificaria a relação entre a coordenação pedagógica e os pais e/ou responsáveis pelos alunos?

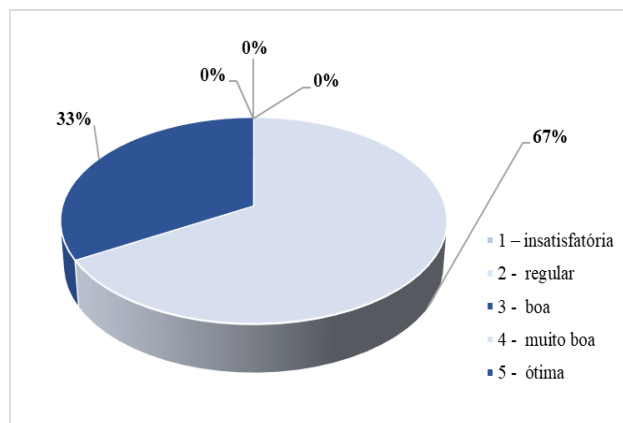
**Gráfico 32:** A relação entre a coordenação e os pais e/ou responsáveis pelos alunos



50% (3) dos coordenadores acreditam ser uma relação muito boa, já para 33% (2) a relação é ótima e 17% (1) afirma ser regular.

Foi feita a seguinte pergunta que envolve a coordenação e os alunos: *Questão 14. Numa escala de 1 a 5, como você classificaria a relação entre a coordenação pedagógica e os alunos?*

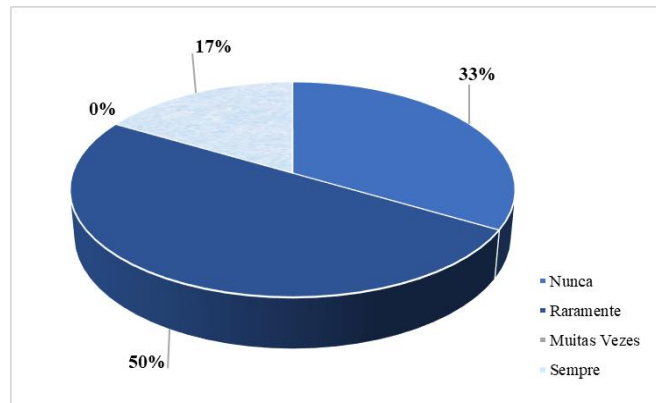
**Gráfico 33:** A relação entre a coordenação e os alunos



Diante desse questionamento, cerca de 4 (67%) coordenadores afirmaram ser muito boa, já 33% (2) acreditam ser ótima a relação que tem com os alunos.

Referente ao trabalho desenvolvido pelo coordenador, foi perguntado: *Questão 15.1 Realiza, periodicamente, reuniões de estudos com o corpo docente contribuindo com o seu processo formativo.*

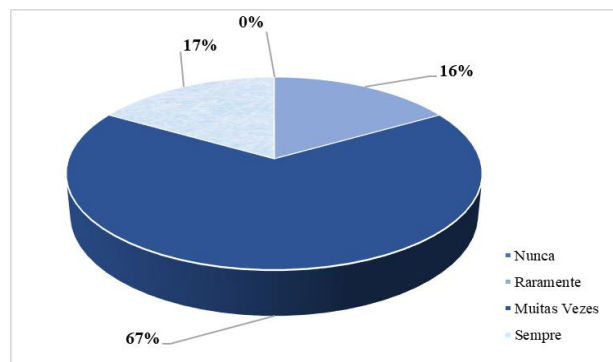
**Gráfico 34:** Realiza reuniões de estudos com os docentes



Dentre os coordenadores pesquisados, cerca de 50% (3) disseram que raramente realizam reuniões de estudos com os professores, já 33% (2) disseram que nunca fizeram essa atividade e 1 (17%) diz sempre fazer reuniões de estudos com os educadores.

Sobre a questão: 15.2. *Acompanha a execução do plano de aula e das estratégias estabelecidas pelo professor?*

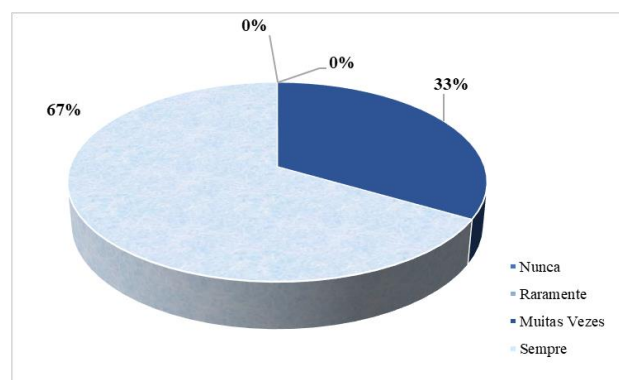
**Gráfico 35:** Acompanha a execução do plano de aula estabelecidas pelo professor



Foi relatado por 67% (4) muitas vezes foram os acompanhamentos referentes aos planos de aula e as estratégias, já 17% (1) diz ser sempre e 16% (1) raramente. A participação e acompanhamento do coordenador pedagógico durante a execução do plano de aula e das estratégias estabelecidas pelo professor é, no entender dos inquiridos algo que, na maioria das vezes, é realizado por eles.

A pergunta: *Questão 15.3 Realiza atendimento individualizado aos alunos orientando-os em relação às questões pedagógicas.*

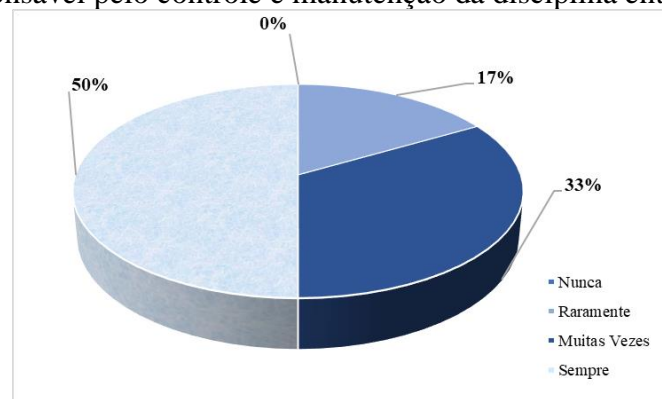
**Gráfico 36:** Realiza atendimento individualizado com os alunos



Cerca de 67% (4) dos coordenadores realizam sempre um atendimento individualizado com os alunos, e 33% (2) diz que muitas vezes realizaram esse atendimento individual.

Foi perguntado ainda: *Questão 15.4 É responsável pelo controle e manutenção da disciplina entre os discentes.*

**Gráfico 37:** É responsável pelo controle e manutenção da disciplina entre os discentes

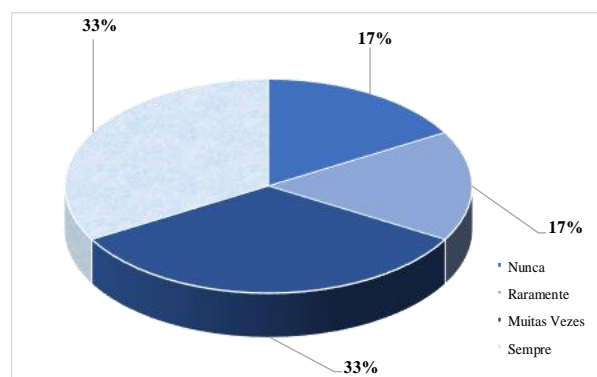


50% (3) dos coordenadores disseram que sempre controlou a disciplina entre os discentes, já para 33% (2) esse controle se dá raramente, e por último, 17% (1) diz que muitas vezes houve esse controle.

Diante o exposto, tanto Franco (2008) quanto os inquiridos demonstraram que há um controle em relação à disciplina dos alunos, mesmo porque o objeto de investigação se trata de um colégio particular que possui regras de convívio e permanência do aluno, o que em parte, facilita o trabalho tanto do coordenador como do professor na sala de aula.

Em relação aos horários e faltas, foi feita a pergunta: *Questão 15.5 Fiscaliza os horários de entrada, saída e as faltas dos professores?*

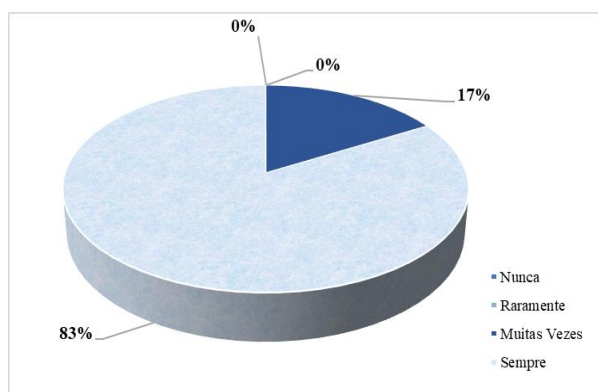
**Gráfico 38:** Fiscaliza os horários de entrada, saída e as faltas dos professores



No que concerne a esse questionamento, cerca de 33% (2) relataram que sempre fiscalizaram os horários de entrada, saída e as faltas dos professores, 33% (2) disseram que muitas vezes fizeram isso, já 17% (1) diz que raramente isso acontece, seguido do outro 17% (1) que relatou nunca ter realizado esse controle.

Já no que diz respeito à relação das normas de conduta do educador, foi perguntado: *Questão 15.6 Fiscaliza e orienta os professores em relação às normas de condutas exigidas pela escola?*

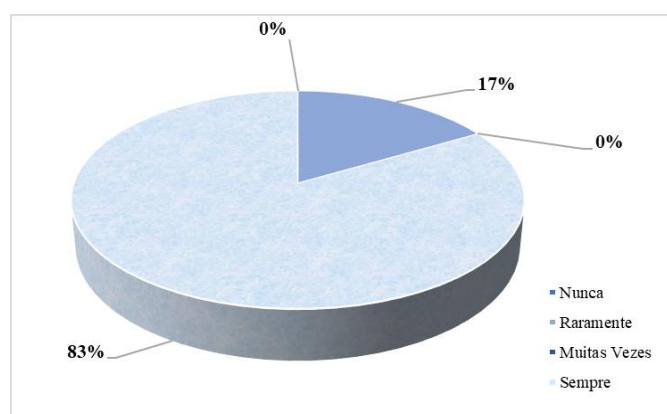
**Gráfico 39:** Fiscaliza e orienta os professores sobre as condutas na escola



Em relação à fiscalização e orientação dos professores sobre as normas de conduta exigidas pela escola, 83% (5) colocou que sempre realiza essa fiscalização e orientação e 17% (1) colocou que muitas vezes isso acontece. Percebe-se que, frequentemente, o coordenador pedagógico assume um papel de fiscalizador e disciplinador em relação ao professor em detrimento de seu trabalho pedagógico.

Já para *questão 15.7 Realiza atendimento aos pais e/ou responsáveis, informando-os e orientando-os sobre a situação disciplinar de seus filhos?*

**Gráfico 40:** Realiza atendimento aos pais e/ou responsáveis

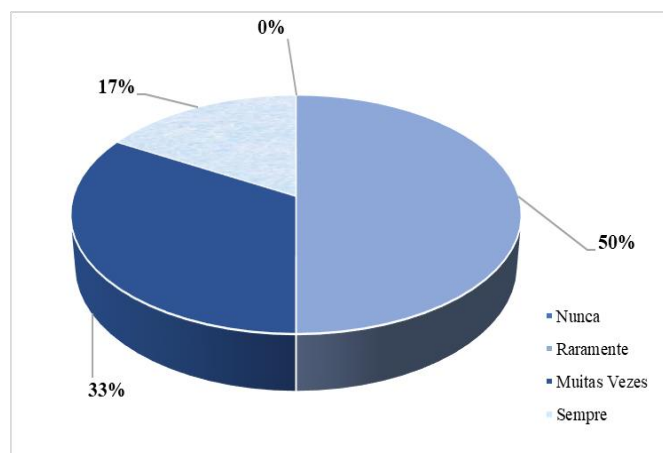


Percebe-se que cerca de 83% (5) coordenadores realizam atendimentos aos responsáveis pelos alunos, já 17% (1) diz que raramente isso acontece.

Dentre as diversas solicitações realizadas ao coordenador pedagógico, percebe-se que o atendimento aos pais e/ou responsáveis para informá-los e orientá-los acerca da situação disciplinar de seus filhos faz parte dessa demanda.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, foi perguntado aos coordenadores: *Questão 15.8 Promove encontros entre os pais e/ou responsáveis, professores e outros profissionais para que sejam discutidas questões pertinentes ao desempenho pedagógico dos alunos?*

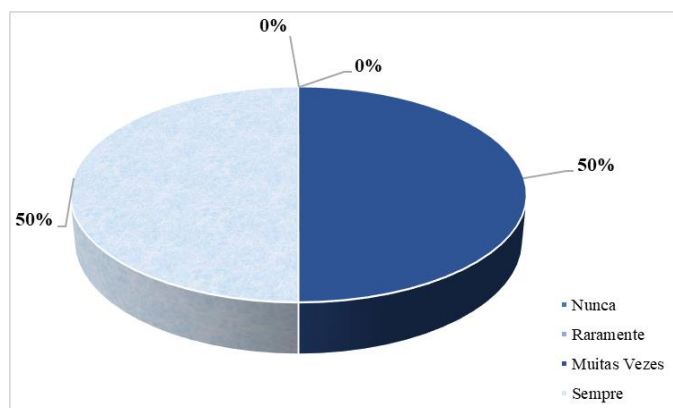
**Gráfico 41:** Promove reuniões para discutir questões pertinentes ao desempenho dos alunos



Dos coordenadores inquiridos, cerca de 50% (3) raramente promovem reuniões que venham avaliar o desempenho dos alunos, já 33% (2) diz que muitas vezes promovem essas reuniões, e por último, 17% (1) diz que sempre atendeu a esse questionamento.

Sobre a organização e monitoramento dos materiais dos alunos, foi perguntado: *Questão 15.9 Organiza e monitora as frequências dos alunos, agendas online, cadernetas de registros de aula, marcação de tarefas e comunicados aos pais.*

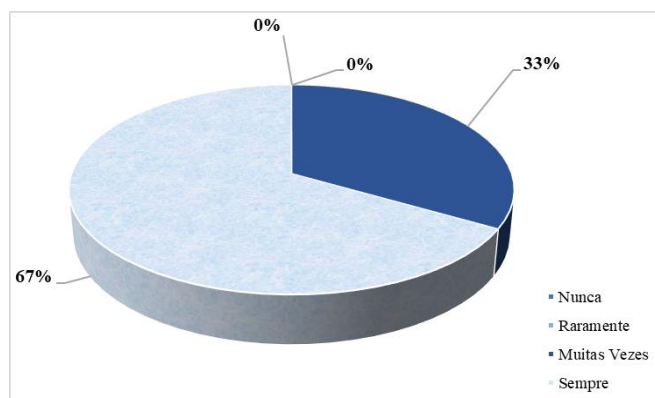
**Gráfico 42:** Organiza e monitora a frequência dos alunos



Diante do questionamento, cerca de 50% (3) disseram que muitas vezes conferiram as cadernetas, os registros, as marcações e os comunicados que foram aos pais, já a outra metade, diz que sempre fez isso.

Foi perguntado também: *Questão 15.10 Trabalha em equipe e de forma articulada com a gestão da escola.*

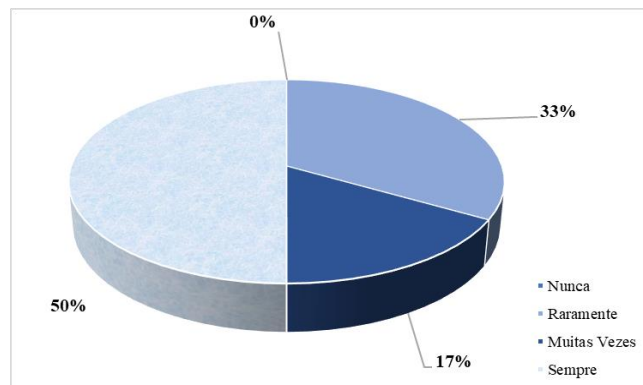
**Gráfico 43:** Trabalha em equipa



Os coordenadores 33% (2) demonstraram que muitas vezes buscaram trabalhar em equipa, já 67% dos pesquisados (4) disseram que sempre trabalharam com o espírito de equipa.

Na *questão 15.11 Acompanha e analisa, junto com os professores, os relatórios e indicadores de desempenho das notas dos alunos propondo, quando necessário, novas formas de intervenções pedagógicas junto aos alunos.*

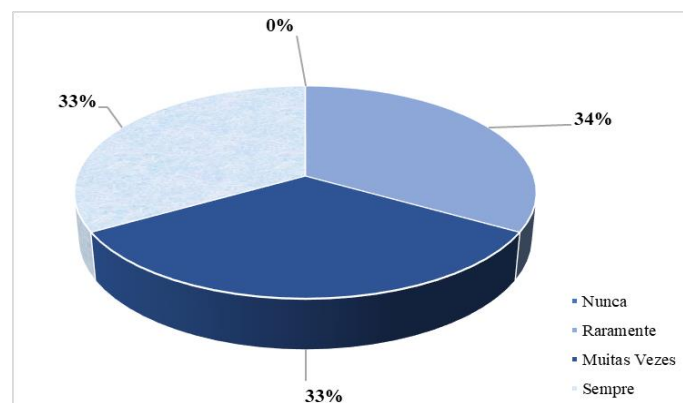
**Gráfico 44:** Acompanha com os professores o desempenho dos alunos



33% (2) dos coordenadores, disseram que raramente acompanham o desempenho das notas dos alunos e que também não propõem intervenções pedagógicas, já 17% (1) diz que muitas vezes fez esse acompanhamento e 50% (3) disseram que sempre fazem essa análise, propondo intervenções que possam contribuir com o sucesso do aluno.

Sobre a *questão 15.12 Participa, junto com o professor, do processo de planejamento anual.*

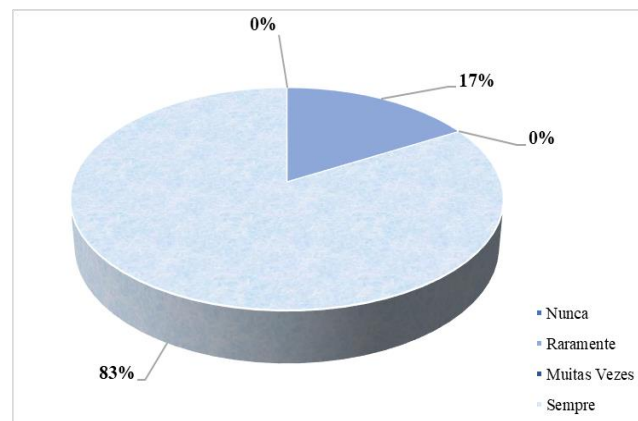
**Gráfico 45:** Participa com os professores do planejamento anual



Cerca de 33% (2) disseram que raramente participam do planejamento anual com os professores, 33% (2) disseram que muitas vezes participaram e 34% (2) diz que sempre participaram em conjunto com os educadores, do planejamento anual dos conteúdos que serão lecionados.

Em relação a pergunta: *Questão 15.13 Participa e escolhe, junto com os professores, materiais necessários ao processo ensino-aprendizagem.*

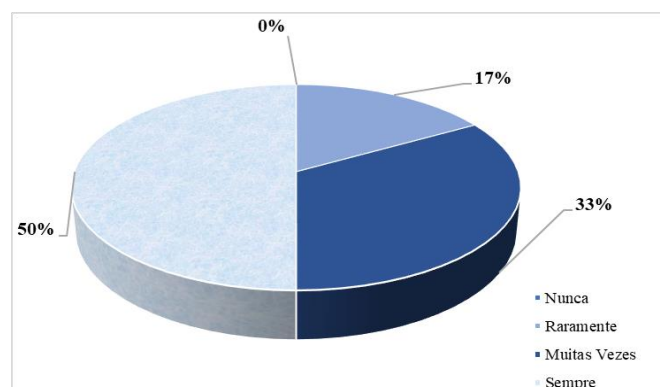
**Gráfico 46:** Participa da escolha dos materiais de ensinoaprendizagem



Foi possível verificar que cerca de 83% (5) dos participantes relataram participar da escolha dos materiais de ensinoaprendizagem, ou seja, os livros e outros instrumentos. Já 17% (1) diz ser raro as vezes que pode contribuir com a escolha dos materiais para o ensinoaprendizagem dos alunos.

Em relação a pergunta 15.14 *Promove práticas inovadoras de ensino incentivando os professores na utilização de novas estratégias e tecnologias educacionais?*

**Gráfico 47:** Promove práticas inovadoras

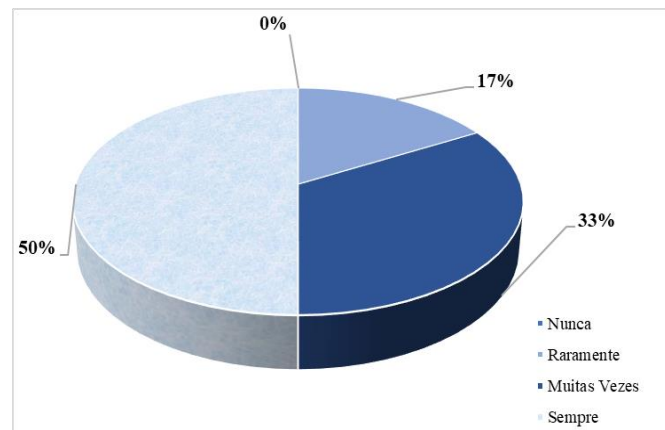


Foi possível verificar que cerca de 17% (1), diz que raramente promove práticas inovadoras de ensino incentivando os professores a utilizá-las, já 33% (2) diz que

muitas vezes propõem atividades com novas estratégias de ensino e 50% (3) dizem que sempre promovem.

Segundo a *questão 15.15 Analisa e avalia a adequação, validade e qualidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores?*

**Gráfico 48:** Analisa e avalia a adequação, validade e qualidade dos instrumentos de avaliação

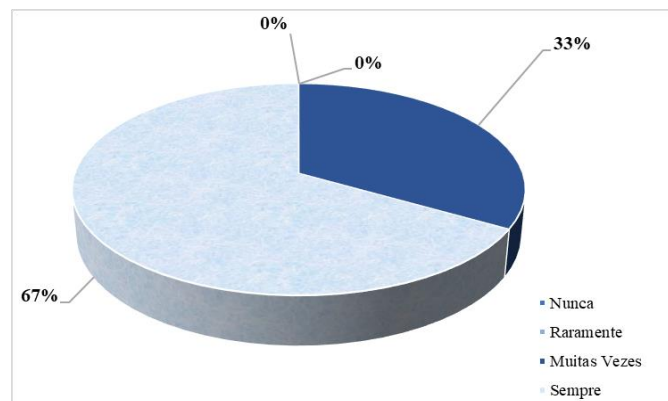


Dos coordenadores que participaram da pesquisa, cerca de 17% (1) diz que raramente analisa e avalia a qualidade dos instrumentos utilizados pelos professores em sua prática docente, já 33% (2) dizem que muitas vezes fazem isso e por último, 50% (3) dizem que sempre analisam as atividades.

Neste entendimento, a avaliação mediadora tem por objetivo a observação permanente das manifestações da aprendizagem a fim de proceder a uma ação educativa que aperfeiçoe os percursos individuais.

No que concerne a *questão 15.16 Orienta os professores acerca de novas estratégias de intervenção pedagógica para o trabalho com os alunos que apresentam dificuldades pedagógicas ou de aprendizagem?*

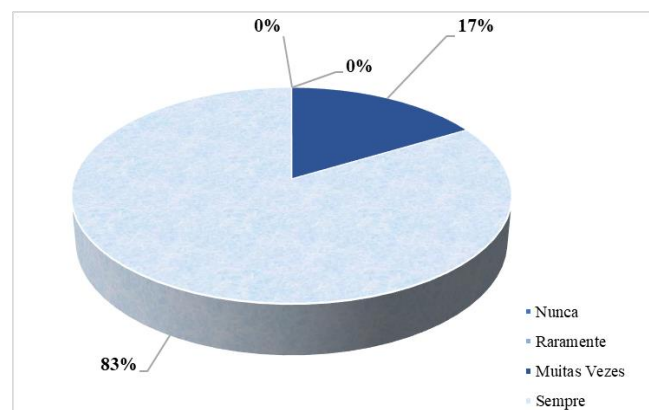
**Gráfico 49:** Orienta professores sobre novas estratégias de intervenção



Pode-se observar que cerca de 67% (4) dos coordenadores, disseram que sempre chegam a orientar os professores sobre como utilizar novas estratégias de aprendizagens para ajudar os alunos em sua recuperação, já 33% (2) relataram acontecer muitas vezes.

No que concerne a questão 15.17 Media conflitos entre pais, alunos e professores.

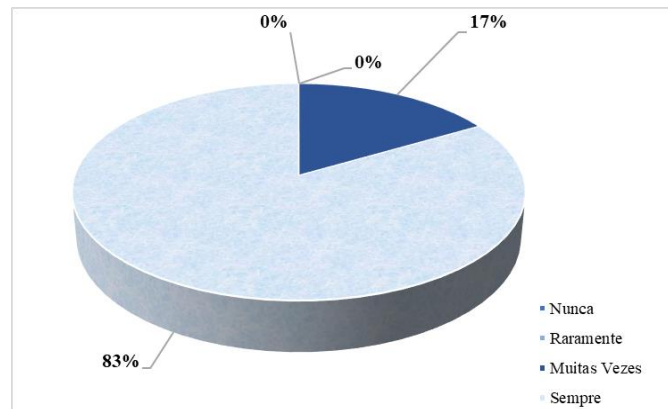
**Gráfico 50:** Media conflitos entre pais, alunos e professores



Foi possível identificarmos que 83% (5) sempre mediam os conflitos entre pais, alunos e professores, já 17% (1) diz que muitas vezes, mediou os conflitos entre eles.

Sobre a *questão: 15.18 Participa e coordena eventos culturais e artísticos promovidos pela escola.*

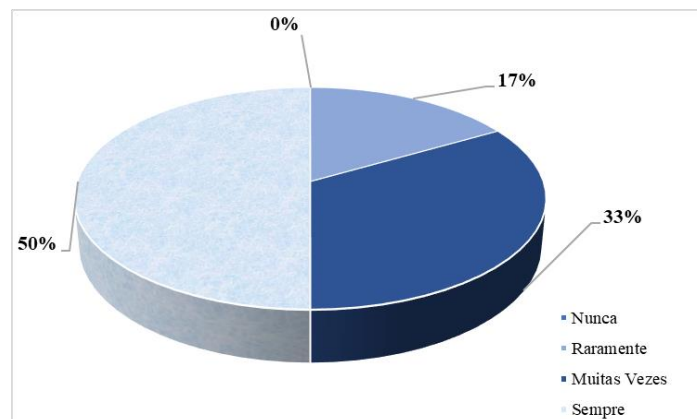
**Gráfico 51:** Participa e coordena eventos culturais e artísticos



É possível perceber que 83% (5) sempre participaram e coordenaram os eventos culturais e artísticos da Escola, e já 17% (1) diz que muitas vezes participou.

E a última pergunta: *15.19 Tem autonomia para propor inovações pedagógicas na escola.*

**Gráfico 52:** Tem autonomia para propor inovações pedagógicas



Foi possível constatar que 50% (3) consideram que possuem autonomia para propor inovações pedagógicas, 33% (2) acham que muitas vezes têm autonomia, e por último 17% (1) acha que raramente.

### 4.3 Análise da Entrevista feita à Direção e à Vice - Direção da Escola

Sobre a importância do trabalho do coordenador pedagógico em um colégio, foram feitas perguntas para a direção e vice direção que serão representadas pelas suas iniciais, com o intuito de buscar um conhecimento mais aprofundado.

Em relação ao questionamento: *Você acha importante o trabalho da coordenação pedagógica na escola?*

**Tabela 03:** A importância da coordenação pedagógica na Escola

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	O trabalho da coordenação é fundamental para o andamento de um sistema escolar (...).
<b>Vice-diretora</b>	Eu acho importante não, eu acho fundamental (...).

O coordenador pedagógico exerce um papel de extrema importância no cenário educacional, tanto que pode-se observar que tanto a direção quanto a vice-direção demonstraram que o andamento escolar depende desse profissional.

Para a segunda pergunta: *Como você vê o trabalho da coordenação pedagógica na escola?*

**Tabela 04:** O trabalho da coordenação pedagógica na escola

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	[...] em específico aqui no Madre de Deus, temos uma ponte muito próxima entre a coordenação, o professor que é coordenado por ela, onde existe essa proximidade, para que o dia –a –dia flua com naturalidade ... (pausa) seja ela nos aspectos de rotina, como eu falei anteriormente, como nos seus aspectos de necessidade do aluno (pausa).
<b>Vice-diretora</b>	[...] vejo tudo que acontece dentro da escola retrata, positivamente ...(pausa), negativamente ou positivamente a função da coordenadora

Percebemos que, no entender da direção e da vice-direção, o trabalho da coordenação pedagógica é visto como necessário dentro da escola. Para o diretor “temos uma ponte muito próxima entre a coordenação e o professor”, e já a vice-diretora vem discorrer que “tudo o que acontece na escola é em função da coordenadora”.

Em relação a terceira pergunta: *Na sua opinião quais as competências/atributos necessários para que o coordenador pedagógico possa desempenhar bem o seu trabalho?*

**Tabela 05:** Competências de um Coordenador Pedagógico

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	Primeiro é a parte técnica, o seu preparo é muito importante...
<b>Vice-diretora</b>	Primeiríssimo lugar, conhecimento pedagógico, depois vem as relações sociais...

Em relação às competências necessárias ao coordenador pedagógico durante o desempenho de suas atribuições na escola, o diretor aponta para a necessidade de seu preparo técnico e a vice-diretora destaca que, em primeiro lugar, está o “conhecimento pedagógico”. Diante o exposto, foi possível perceber que o conhecimento, está acima de qualquer coisa para o desenvolvimento da profissão.

Para a quarta pergunta: *Como tem sido a participação do coordenador pedagógico no planejamento e no acompanhamento do processo didático –pedagógico do professor?*

**Tabela 06:** A participação do coordenador pedagógico no planejamento

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	[...] o coordenador participa da elaboração do planejamento anual dos professores no início do ano. Existe ainda o planejamento dos projetos que serão desenvolvidos na escola (pausa), onde..., é aí que entra também a figura do coordenador, dividindo e organizando todos esses projetos que serão trabalhados em paralelo ao material didático que será utilizado na escola.
<b>Vice-diretora</b>	Eu acho que ainda não é como deveria(pausa) [...] O coordenador termina fazendo o que não é da sua obrigação (pausa)! Isso é um risco gravíssimo que a escola corre, porque termina deixando o pedagógico de lado.

No que tange ao planejamento, a participação do coordenador é de extrema importância, contudo, ele não pode ficar somente por conta do planejamento como expõe a vice-diretora “é um risco gravíssimo que a escola corre, porque termina deixando o pedagógico de lado”.

Em relação a quinta pergunta: *Em sua escola, existe uma contribuição efetiva do coordenador pedagógico em relação ao processo de formação continuada dos professores?*

**Tabela 07:** Contribuição do coordenador na formação continuada

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	Esse momentos acontecem, principalmente, em duas ocasiões, no início do ano, durante a semana pedagógica e no meio do ano. Mas, ao logo do ano também temos encontros de estudos e também, muitas vezes, oferecemos, oportunidade para que os professores possam participar de atividades dessa natureza fora da escola.
<b>Vice-diretora</b>	Olhe...(pausa), eu acho que não... mas não é culpa do coordenador(pausa) é também pela falta de interesse dos professores.

É possível perceber que os momentos de formação continuada acontecem, contudo há uma falta de interesse por parte dos professores.

Em relação a sexta pergunta: *Em caso afirmativo, explique de que forma essa contribuição acontece.*

**Tabela 08:** Formas de contribuição

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	Existem muitas reuniões de estudo, promovidas dentro da escola e organizada pelos coordenadores (pausa) nessas reuniões ...ou grupos de estudo (pausa) são trabalhado assuntos..., alguns temas, relacionados ao fazer pedagógico.
<b>Vice-diretora</b>	Então hoje tem, na verdade, o mês de janeiro... Temos também o final de junho, quando os alunos entram de férias (pausa). A gente tem uma semaninha para...(pausa) para dar uma crescida...(pausa) nessa parte pedagógica (pausa).

Para os inquiridos há diversas reuniões que são promovidas tanto na escola quanto em espaço externo.

Em relação a sétima pergunta: *Em caso negativo, explique porque você acha que isso não acontece.*

**Tabela 09:** Porquê não acontece

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	Embora eu ache que exista uma preocupação real dos nossos coordenadores com a capacitação e formação dos professores observo que, em muitas circunstâncias, devido a quantidade de demanda do dia-a-dia, eles não conseguem fazer como poderiam. Seria bom se tivéssemos uma formação de maneira mais sistemática.
<b>Vice-diretora</b>	Acho que acontece, mas poderia ser melhor... como falei, antes... (pausa) existe uma quantidade de fatores. Acho que, muitas vezes é difícil fazer com que o professor participe porque eles já tem muitas coisas ... e precisam trabalhar muito pra ganhar bem. O calendário é muito apertado...é um sufoco!

Em relação a oitava pergunta: *Como você classificaria a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e os professores?*

**Tabela 10:** Relação coordenador x professor

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	Em primeira instância, é uma relação bastante técnica e profissional. E, em segundo momento, (pausa) é uma relação de parceria e sincronia para que o trabalho seja realizado da mesma forma.
<b>Vice-diretora</b>	Eu acho que existe dois tipos de coordenadores: o que faz o seu papel com competência e o que faz de conta, para construir uma falsa liderança. [...] Mas, de... em grosso modo... eu acho que as pessoas assim (pausa) que existe uma harmonia entre os professores e os coordenadores.

A relação entre o coordenador e o professor foi descrita pela direção e vice como técnica e profissional, na qual há uma harmonia entre esses profissionais que proporcionam um resultado positivo para a instituição.

Em relação a nona pergunta: *Como você classificaria a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e a direção da escola?*

**Tabela 11:** Relação coordenador x direção

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	No mesmo pilar (pausa)..., no mesmo pilar de afetividade, proximidade e afinidade. Em uma primeira instância, volto a frisar, afinidade técnica, que a escola reconhece como capacidade, competência... E, em segundo momento, afinidade pessoal e social junto com os nossos coordenadores.
<b>Vice-diretora</b>	Então, eu acho que a relação da coordenação com a direção da escola é excelente! Existe um vínculo! Acho que a direção do Colégio é muito boa porque tem um lado muito humanista...(pausa) [...]

A relação entre a coordenação e a direção da escola, para os inquiridos é de proximidade, afetividade e profissionalismo. O diretor veio postular que há uma “afinidade técnica” e para a vice-diretora “existe um vínculo!”, com isso, pode-se perceber o quanto é importante essa relação para tanto a aproximação quanto para o andamento profissional da instituição.

Em relação a décima pergunta: *Como você classificaria a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e os alunos?*

**Tabela 12:** Relação coordenador x alunos

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	[...]dentro da nossa proposta pedagógica existe um pilar...(pausa) uma coluna dorsal, baseada na lição nº 1 nossa, que é ser feliz...(pausa) e, ser feliz com qualidade e capacitação... com competência e resultados. Então essa proximidade está em todos os segmentos da escola.
<b>Vice-diretora</b>	Com os mais velhos, aqui na unidade 2, eu acho que a relação é boa mas a gente sempre trabalha para melhorar mais ainda.

Segundo os inquiridos existe uma relação muito boa e muito próxima entre a coordenação e os alunos. Segundo a direção, “essa proximidade está em todos os segmentos da escola” e a vice direção acredita que, embora seja boa a relação dos coordenadores com os alunos, sempre há uma possibilidade de melhorar ainda mais.

Em relação a décima-primeira pergunta: *Como você classificaria a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e os pais /responsáveis?*

**Tabela 13:** Relação coordenador x pais / responsáveis

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	Com relação aos responsáveis, o nosso processo é de mantê-los em parceria com a escola...(pausa) e a coordenação faz isso!
<b>Vice-diretora</b>	Eu acho que a equipe é show e ela faz (pausa) ...é claro que ela faz essa ponte com os pais (pausa), e os resultados tem mostrado isso.

É possível perceber que os inquiridos acreditam que a coordenação e os pais/responsáveis são parceiros na construção e manutenção da aprendizagem em benefício dos alunos.

Em relação a décima-segunda pergunta: *Você considera o coordenador pedagógico como gestor do trabalho docente? Por quê?*

**Tabela 14:** O coordenador como gestor

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	[...] o coordenador pedagógico é o norte do trabalho docente... (ênfase) é onde os valores da escola e a gestão pedagógica da escola é implementada. O coordenador pedagógico traz a identidade da Instituição para o dia-a-dia. Então, considero sim, sem sombra de dúvida... (pausa).
<b>Vice-diretora</b>	Eu acho que ele é um gestor sim (pausa) eu só não acho que ele tem conhecimento suficiente para tal.

No que diz respeito a esse questionamento, para os inquiridos, o coordenador pedagógico “é o norte do trabalho docente” e é também “um gestor” embora a vice-diretora tenha reforçado que não possui conhecimento para tal gestão.

Em relação a décima-terceira pergunta: *Na sua escola, você vê o coordenador assumindo e desempenhado esse papel? Por quê?*

**Tabela 15:** Desempenho do coordenador na gestão

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	Sim porque [...] cada coordenador, dentro da sua área específica [...] gere, totalmente, seus objetivos, seu desenvolvimento, e as suas turmas [...] gere também o trabalho da sua equipe de professores em busca dos seus objetivos finais (pausa) em busca das metas finais estabelecidas para o desenvolvimento dos alunos.
<b>Vice-diretora</b>	Alguns, outros não. Por tudo que eu já lhe disse. Que tem aquela mistura de papéis, tem aquelas pessoas que não querem se indispor...

No que se refere ao papel do coordenador na escola, os inquiridos percebem que alguns coordenadores têm habilidades para desenvolver a gestão na escola, como ocorreu nas falas dos gestores.

Em relação a décima-quarta pergunta: *Você acha que, efetivamente, o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica tem contribuído para a construção do sucesso escolar do aluno?*

**Tabela 16:** Coordenação e o sucesso do educando

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	Acho que tem sido fundamental o trabalho da coordenação escolar. O sucesso escolar vem de uma fusão de fatores, implementados por esse coordenador, sejam eles conteudistas ou afetivos e sociais.
<b>Vice diretora</b>	Acho. Eu acho! [...] Acho que o trabalho do coordenador tem contribuído para alavancar os alunos.

A construção do sucesso escolar, muitas vezes se encontra atrelada ao trabalho de um bom profissional. Para os inquiridos, “o sucesso vem de uma fusão de fatores” o que demonstra o papel do coordenador que vai desde ao conteúdo sistemático a sua afetividade com o trabalho.

Em relação a décima-quinta pergunta: *Qual a expectativa que você tem do trabalho da coordenação pedagógica?*

**Tabela 17:** A expectativa da coordenação

Direção/Vice	Resposta
<b>Diretor</b>	A minha expectativa em relação aos coordenadores é que eles continuem buscando a sua capacitação contínua e desempenhando um trabalho de excelência. Que eles estejam sempre buscando esse crescimento pessoal e do grupo que coordenam. Que sejam honestos e 100% comprometidos com os valores e metas da nossa Instituição.
<b>Vice- diretora</b>	Primeiro lugar, eu espero compromisso né, Socorro? (pausa) e honestidade. [...] Então eu vejo que a coordenação pedagógica, ela precisa ter compromisso e honestidade porque se ela não tiver, é só fingimento.

Para os gestores, o compromisso e os valores estão intrinsecamente atrelados para se obter o sucesso e a excelência na educação. Foi possível perceber na fala dos inquiridos que esses são os principais fatores que contribuem para o sucesso de uma educação de qualidade.

## V - PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para que possamos contribuir, efetivamente, com a melhoria do trabalho docente visando a promoção do sucesso escolar na escola investigada propomos construir um espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa e de colaboração, onde os professores, coordenadores e a direção possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa.

Apresentamos uma planificação que será desenvolvida semestralmente no Colégio, objeto da investigação, conforme conferimos abaixo (Tabela 18).

**Tabela 18:** Planificação de Ensino.

PLANIFICAÇÃO DE ENSINO	
<b>PROJETO: CONTANDO NOSSAS HISTÓRIAS – PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO COLÉGIO MADRE DE DEUS</b>	
Público Alvo: Todos os profissionais de educação que trabalham no colégio (Professores, Coordenadores, Psicólogos, Psicopedagogos, Direção e Vice -direcção)	
CH: A carga horária total destinada ao projeto será de 20 hs semestrais.	
Ano Base: 2018/2019	
Período: 2º e 1º semestres	
Proponente: Pesquisadora	
Participantes: Os Profissionais da Educação do Colégio Madre de Deus (Professores da Educação Fundamental, Ensino Médio, Coordenadores Pedagógicos, Psicólogos, Psicopedagogos, Director Geral da Unidade 2, Vice Directora	
<b>Objetivos</b>	Promover um espaço para discussão entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento a fim de possibilitar, a partir da troca de conhecimentos e experiências, a proposição de novas práticas pedagógicas que possibilitem, efetivamente, a melhoria do trabalho educativo e a construção do sucesso escolar.
<b>Metodologia</b>	No Projeto, são previstos encontros presenciais e encontros à distância. Nos encontros presenciais serão realizadas oficinas disciplinares e interdisciplinares e atividades de laboratório de ensino. Nesses encontros far-se-ão o uso de rodas de discussão, dinâmicas, técnicas, filmes e outros materiais pedagógicos que enfoquem os assuntos sugeridos pelos profissionais.  Os encontros à distância serão realizados mediante o uso de recursos e ferramentas tecnológicas tais como: <i>live</i> , fórum, <i>online</i> .

	No final, do processo de formação continuada, ter-se-á a realização do 1º Fórum, totalmente presencial, com a participação de todos os envolvidos e outros profissionais convidados.
<b>Conteúdos da Formação</b>	<p>Inicialmente, a formação terá como base 6 áreas de conhecimentos, a partir das quais serão elencados os eixos temáticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A equipa docente trabalhará com as 4 áreas do conhecimento estabelecidas pelo ENEM que são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.</li> <li>• A equipa de gestão (coordenação pedagógica, Direcção e Vice-direcção) trabalhará com a área do conhecimento ligada à gestão educacional e o trabalho do Coordenador Pedagógico.</li> <li>• A equipa de Psicologia e Psicopedagogia desenvolverá o seu trabalho voltado para as questões da aprendizagem e a inclusão de alunos portadores de transtornos e dificuldades de aprendizagem.</li> </ul>
<b>Estratégias de Acção</b>	<p>O projeto, semi-presencial, será desenvolvido no Colégio Madre de Deus – Unidade 2 - situado no município de Recife e buscará abranger toda equipa de profissionais da educação (professores, coordenadores, psicólogos, psicopedagogos direcção e vice-direcção), que participarão de encontros presenciais e à distância</p> <p>As atividades planejadas para formação da equipa, apresentam a seguinte composição: momentos de reflexão com questionamentos a serem debatidos a luz dos dados da pesquisa, apresentação de filmes sobre os temas estudados, reflexão e discussões sobre várias temáticas da prática pedagógica, estudos de casos e participação no 1º Fórum Pedagógico dos Profissionais de Educação do Colégio Madre de Deus.</p>
<b>Recursos</b>	Para direccionar a aplicação do projeto no Colégio, utilizaremos recursos didático-pedagógicos como: textos, livros, filmes e recursos tecnológicos diversos.
<b>Avaliação</b>	A avaliação atravessa todo o ato de planejar e de executar; por isso o projeto terá o acompanhamento da equipa gestora da Escola e as avaliações serão feitas pela participação dos profissionais durante as discussões, registros de frequência e mediante a produção escrita do grupo.
<b>Bibliografia</b>	A bibliografia será seleccionada e aprovada no grupo com a possibilidade dos integrantes levantarem e apresentarem bibliografia complementar.

Por fim, destacamos que, a formação continuada para os profissionais da educação constitui-se em uma das mais complexas e envolve uma série de fatores que devem ser considerados: o conhecimento, o trabalho coletivo, os alunos, a escola, a sociedade, o contexto histórico, de entre outros. Portanto, acreditamos que ela não pode ser concebida para atender “modismos” ou como fonte de “acúmulo” de cursos, palestras, simpósios, seminários, etc. Devendo, ao contrário, constituir-se em um trabalho permanente de formação para a prática pedagógica, seja do professor ou dos demais profissionais da educação envolvidos. A formação deve atingir as necessidades e possibilidades reais da escola.

Com essa proposta de formação, baseada nos resultados encontrados durante a pesquisa, pretendemos promover mudanças qualitativas na prática pedagógica e de gestão da escola, alicerçados pelo conhecimento e pela reflexão coletiva, contribuindo assim, para a construção das práxis educativas e a promoção do sucesso escolar.

## VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como problema, a seguinte pergunta de partida “*É possível identificar a relação entre a maneira como o coordenador pedagógico organiza e desenvolve o seu trabalho dentro de uma escola particular e os contributos para a melhoria do trabalho docente e a construção do sucesso escolar dos alunos?* Para que pudéssemos responder a esse questionamento, foram elencados alguns objectivos em nossa investigação.

Com o primeiro objectivo específico: “Verificar se o coordenador pedagógico assume o papel de gestor em escolas da rede particular de ensino no Brasil analisando quais as dificuldades e obstáculos que ele enfrenta, na sua prática e em sua formação, para desempenhar esse papel”, foi possível perceber que, para grande parte dos professores, o coordenador pedagógico assume, de fato, na escola o papel de gestor do trabalho docente. Esta visão também foi compartilhada pelos coordenadores, direção e vice-direção da Instituição, pois, para eles, é o coordenador pedagógico quem gere, efetivamente, todo o trabalho pedagógico dentro da escola. Reforçando essa ideia, a direção observou ainda que “[...] o coordenador é o gestor do seu ambiente, é o gestor do seu núcleo.” (Direção)

Entretanto, apesar de existir uma concordância, por parte de todos os inquiridos, quanto ao fato da coordenação pedagógica desempenhar um papel de gestão na escola, observou-se que, em momento algum, analisando a formação dos coordenadores que participaram desta pesquisa, foi verificada a existência de uma formação específica desses profissionais na área de gestão o que nos permite inferir que , a competência do coordenador pedagógico, como gestor, é adquirida durante o próprio exercício da gestão. Essa fragilidade em relação à formação da coordenação pedagógica pode ser também identificada na fala da vice-direção quando afirmou que “[...] tem alguns que sabem fazer isso com maestria e tem outros que não.” (Vice-direção.).

Segundo Lück (2017, p.96), “[...] a gestão é indicada como processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover os resultados desejados”. Desta forma, parece ser

fundamental que a coordenação pedagógica tenha também formação e competência técnica voltada para essa área uma vez que lhe cabe a responsabilidade de organizar e coordenar o trabalho pedagógico na escola.

Outro dado relevante foi que, embora sendo percebida como gestora do trabalho docente e com autonomia para propor inovações, a coordenação pedagógica ainda desempenha, no entender dos professores e coordenadores uma série de atividades burocráticas ligadas ao controlo e gerenciamento das rotinas escolares, tais como fiscalização das atividades e horários de entrada e saída dos professores; manutenção das normas e padrões de conduta exigidos pela escola; controlo da disciplina dos alunos; organização e monitoramento das frequências dos alunos, agendas online, cadernetas de registros de aula, marcação de tarefas e comunicados aos pais e organização e coordenação dos eventos culturais e artísticos promovidos pela escola. Estas atividades mecanicistas e rotineiras demandam tempo e acabam por representar algumas das dificuldades encontradas por esse profissional no desempenho do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo objectivo: “Identificar quais os espaços e formas de intervenção da coordenação pedagógica que, apesar de todas as demandas e exigências do contexto da escola particular, contribuem, efetivamente, para melhorar a qualidade do trabalho docente e a promoção do sucesso do aluno”, foi identificado nas respostas dos inquiridos que, segundo a maioria dos professores, o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica é muito importante e contribui para a construção do sucesso escolar dos alunos. Dentre as atividades, realizadas, sempre e na maioria das vezes, por esses profissionais, os docentes apontaram para a realização de atendimento individualizado aos alunos orientando-os em relação às questões pedagógicas e a mediação de conflitos entre pais, alunos e professores.

Ao analisar as respostas dadas pelos coordenadores em relação à questão, percebeu-se uma coincidência nas respostas dos coordenadores quanto ao fato de acreditarem que, na maioria das vezes, trabalham em equipa e de forma articulada com a gestão da escola; mediam conflitos entre pais, alunos e professores e orientam os

professores acerca de novas estratégias de intervenção pedagógica para o trabalho com os alunos que apresentam dificuldades pedagógicas e de aprendizagem.

Percebeu-se, durante a investigação, que a coordenação pedagógica dispõe de vários espaços para realizar o seu trabalho em prol da melhoria do trabalho pedagógico e da construção do sucesso escolar, entretanto, algumas atividades fundamentais acabam sendo negligenciadas por falta de tempo. Esse fato foi destacado pela vice-direção quando observou que “Tá uma misturada [...] em relação aos papéis. O coordenador termina fazendo o que não é da sua obrigação! Isso é um risco gravíssimo que a escola corre, porque termina deixando de lado o pedagógico.” (Vice direção)

Nesse viés, foi apontado ainda, pelos professores e coordenadores que existe uma necessidade do coordenador pedagógico atuar mais efetivamente em relação a: realização periódica de reuniões de estudos com o corpo docente; escolha, junto com os professores, dos materiais necessários ao processo ensinoaprendizagem; acompanhamento e análise de indicadores de desempenho sugerindo, quando necessário, novas formas de intervenções pedagógicas; promoção de práticas inovadoras de ensino incentivando os professores quanto a utilização de novas estratégias e tecnologias educacionais para estimular o desenvolvimento pedagógico dos alunos e dos alunos que apresentam dificuldades pedagógicas ou de aprendizagem e ainda, quanto a análise e avaliação da adequação, validade e qualidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.

Quanto ao acompanhamento da execução do plano de aula e das estratégias estabelecidas pelo professor; o trabalho em equipa, de forma articulada com os docentes e a promoção de encontros entre os pais e/ou responsáveis, professores e outros profissionais para que sejam discutidas questões referentes ao desempenho pedagógico dos alunos verificou-se que, embora na maioria das vezes esses espaços e intervenções existam, ainda encontramos um grupo de professores que não consegue identificar essas atividades como inerentes à prática da coordenação pedagógica.

Por fim, a partir das respostas dos coordenadores, direção e vice-direção, a pesquisa mostrou que é fundamental que a coordenação pedagógica tenha competência

técnica para realizar o seu trabalho de forma integrada e que mantenha, na maioria das vezes, uma excelente relação com os alunos, professores, pais e direção do Colégio.

Finalmente, com base na revisão bibliográfica e nos dados levantados na pesquisa de campo, verifica-se que todos os objectivos foram contemplados durante a nossa pesquisa e que o nosso objectivo geral, contribuir para o resgate da função técnica do coordenador pedagógico, dentro das escolas da rede particular, de modo a tornar mais efetiva a sua contribuição para a melhoria do trabalho docente e para o sucesso escolar dos alunos, foi completamente alcançado.

## VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M.C.C de. (2012). *Coordenação pedagógica: sentidos e significados de coordenar*. In: Machado, L.B; Carvalho, L. M.T de. Gestão e Política Educacional: Abordagens em diferentes contextos. Recife, Ed. Universitária da UFPE.
- Alarcão, I. (2001). *A Escola Reflexiva*. In: Alarcão, I.(org.) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2011) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Aranha, M. L. de A. (2006). *Filosofia da Educação*. 3º edição, São Paulo, Moderna.
- Baptista, M.N.M.S. (2013). A Escola Como Organização. *P O I É S I S Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação*. Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina.- Unisul, Tubarão, v. 7, n. 11, Jan/jun.
- Blau, P. M.; Scott, W. R. (1970). *Organizações formais*. São Paulo: Atlas.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa, 5ª ed., Lisboa.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus*. Brasília: Senado.
- Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R (2012). *As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico*. In: Placco. V. M. N. S., Almeida. L. R. (orgs.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, p. 91-101.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bourdieu, P. (1998). *O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites*. In Bourdieu, P. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorde Zahar, 1998. p.135-149.
- Bonamino, A. et al. (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 487-594, set./dez. 2010. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. [Consultado em: 01/03/2018].
- Brito, M. S. T.; Costa, M.(2010). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n.45, p. 500-510, set./dez.

- 2010.[Em linha].Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf>.>. [Consultado em: 10 -01-2018].
- Campos, M. e Silva, N. De M. A. (2009). *Gestão Escolar e suas Competências: um estudo da construção social do conceito de gestão*. [Em linha]. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/2350908-Gestao-escolar-e-suas-competencias-um-estudo-da-construcao-social-do-conceito-de-gestao.html>>.[Consultado em 10-09-2017].
- Chiavenato, I. (2011). *Introdução à teoria geral da administração*. 8ª edição, - Rio de Janeiro, Elsevier.
- Chichaveke, E. (2015). *As Tendências Educativas e Aspectos Legais da Supervisão Presentes nos Termos de Visita da Diretoria de Ensino de Itapetininga: 1960 A 2000*. Tese de Mestrado. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.ppged.ufscar.br/mce/arquivo/pagina77/ester.pdf>>. [Consultado em : 03- 02 -2018].
- Christov, L. H. da S. (Orgs.). (2008). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Daft, R. L. (2014). *Organizações: teoria e projetos*. 11. ed. São Paulo: Cengage Learning.
- Deschamps, J.C.(2014). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Tradução de Lúcia M. Endelich Orth. 2 eds. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dubar, C. (1997). *A socialização-construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora.
- Duluc, A.(2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Erikson, E.I. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ervilha, A. J. (2008). *Liderando Equipes para Otimizar Resultados*. São Paulo: Nobel.
- Etzioni, A. (1967). *Organizações Modernas*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- Ferreira, N.S.C. (2008). *Gestão democrática da educação*. 6 ed. São Paulo, -Cortez.
- Ferreira, N. S. C. (2012). *Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica*. 13ed. Petrópolis: Vozes.
- Felicetti, V. L.; Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 2, p. 23-44, 2010. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>>. Consultado em: 01/03/2018.

- Forquin, J. C. (1995). *Abordagem Sociológica do Sucesso e do Fracasso Escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social*. In.: Forquin, Jean Claude (Org). Sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa. Petrópolis, Vozes.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, O. (1982). *Educação: Sonho possível*. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). O Educador: Vida e Morte .2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Garcia P.M. (2016). *Pedagogias Invisíveis do espaço escolar*. Tese de Doutorado. [Em linha]. Disponível em <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21103/1/2016\\_PatriciaMelassoGarcia.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21103/1/2016_PatriciaMelassoGarcia.pdf)>. [Consultado em: 04-01-2018];
- Geglio, P. C.(2012). *O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço*. In: Placco. V. M. N. S., Almeida. L. R. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Atlas SA.
- Gil, A. C.(2011). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Glória. D. M. A. (2002). *A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares*. Puc-Minas, Belo Horizonte. (Dissertação de mestrado). [Em linha]. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_GloriaDM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GloriaDM_1.pdf)>. Consultado em: 01/03/2018.
- Gray, D.E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. 2 eds. Porto Alegre: Penso.
- Heloani, J. R.; Piolli, E. (2010). Educação, economia e reforma do estado: algumas reflexões sobre a gestão e o trabalho na educação. *Revista APASE*, São Paulo, ano 9, n. 11, p 14-21, maio
- Holanda, A. B. (1995). *Novo Dicionário Aurélio*. Editora Nova Fronteira S.A, Rio de Janeiro.
- Hooper, A. e Potter, J. (2010). *Liderança Inteligente, Criar a paixão pela mudança*. 8ª Ed,Lisboa; Actual Editora.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- King, B. G., Felin, T.; Whetten, D. A. (2010). Finding the Organization in Organizational Theory: A Meta-Theory of the Organization as a Social Actor. *Perspective Organization Science* 21(1), pp. 290–305, 2010.
- Kouzes e Posner, (2007). *O Desafio da Liderança*. Lisboa, Caleidoscópio.

- Kuenzer, A. Z. (2007). *Conhecimento e competências no trabalho da escola*. [Em linha]. Disponível em:<[http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/TextosVideos/Acacia\\_Kuenzer/CONHECIMENTO\\_E\\_COMPETENCIA\\_NO\\_TRABALHO\\_E\\_NA\\_ESCOLA.PDF](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/TextosVideos/Acacia_Kuenzer/CONHECIMENTO_E_COMPETENCIA_NO_TRABALHO_E_NA_ESCOLA.PDF)>. Acessado em 15/09/2017.
- Lahire, B.(1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lakatos, E. M. Marconi. M. A. (2016). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J.C. (2015). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. São Paulo: Heccus editora.
- Libâneo, J.C.; Oliveira, J.F.; Toschi, M.S.(2009). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 8.ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, P. G. e Santos, S. M.(2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educare ET educare. *Revista Educação*. Vol. 2. Nº 4jul/dez, 2007.p.77-99)
- Lima, E. C. de. (2010). *Um olhar histórico sobre a supervisão*. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 10. ed. Campinas: Papirus.
- Lima, J. F. L. (2011). *A Escola como Organização Aprendiz e o Processo de Gestão na Educação Básica*. [Em linha]. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9796020-A-escola-como-organizacao-aprendente-e-o-processo-de-gestao-na-educacao-basica.html> >. [Consultado em: 10- 08-2017].
- Lins, J. B. (2018). *O Coordenador Pedagógico e a Construção da sua Identidade Profissional. Dissertação de Mestrado*. [Em linha]. Disponível em:<<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>>.[Consultado em: 03-02-2018].
- Lück, H. et al. (2005). *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo Curitiba.
- Lück, H. (2011). *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola* (Série Cadernos de Gestão) – Editora Vozes – RJ.
- Lück, H. (2014). *Liderança em gestão escolar*, Vozes, Rio de Janeiro.
- Lück, H. (2015). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática* (Série Cadernos de Gestão), Editora Vozes.

- Luckesi, C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- Martins, J.; Bicudo, M. A. V. (1994). *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos* – 2. ed. – São Paulo: Moraes.
- MEC. (1998). *Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental* / Ministério da Educação e Cultura. Brasil: Brasília.
- Mafra, L. de A. (2003). A sociologia dos estabelecimentos escolares. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (orgs.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Maximiano, A.C.A. (2007). *Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital*. São Paulo: Atlas.
- Medeiros, L.; Rosa, S. (1987). *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M.C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Morin, E. (2001). *A inteligência da complexidade*. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis.
- Nye, J.S. (2008) *Liderança e Poder*, Lisboa, Gradiva.
- Nonato, A.F e Silva, E.M. (2002). *Movimentos de educadores e o curso de Pedagogia: a identidade em questão*. IN: Brzezinski, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora.
- Orsolon, L. A. M. (2012). *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: Almeida. L. R., Placco. V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola.
- Paula, R. L. de; Schneckenberg, M. (2008), *Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI*. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, ano 3, n. 1, mar. [Em linha]. Disponível em: < <http://www.unicentro.br> >. [Consultado em: 04/02/2018].
- Patto, M.H.L. (Org). (1997). *Introdução à Psicologia Escolar* 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pimenta, S. G. (2012). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. IN: *Saberes pedagógicos e atividade docente* (Org.). 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Pires, I. M. G. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado, Lisboa. [Em linha]. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10570178-Liderancas-intermedias-tomada-de-decisao->

e-comunicacao-em-departamento-curricular-num-agrupamento-de-escolas-estudo-de-caso.html>.[Consultado em 10-09-2017].

- Placco, V. M.N.S., Almeida, L.R., Souza, L.T.S. (2011). O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Revista Estudo e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita n.2 (2011).
- Placco, V. M. N. S.; Souza, V. L. T. (orgs.). (2012). *Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?* In: Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R. (orgs.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, p. 25-36.
- Placco, V. M.N.S., Almeida, L. R., Souza, L.T.S. (2015). *Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuança das funções articuladoras e transformadoras*. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Placco, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico no espaço escolar :articulador, formador e transformador, São Paulo, Edições Loyola.
- Paro, V. H.(2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.
- Polon, T. L.P.(2011). Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: 34a *Reunião Anual da ANPED, 2011, Anais...* Natal/RN: Centro de Convenções, 2011. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14-965%20int.pdf>>. [Consultado em: 21 dezembro 2017].
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V.(2008).*Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 7ª edição.
- Romanelli, O. de O. (2012). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Santos,A.J. (2008). *Gestão Estratégica: Conceitos, Modelos e Instrumentos*, Lisboa: Escolar Editora.
- Santos, I.S. O. (2013). *Coordenação Pedagógica e Gestão Democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. [Em linha]. Disponível em:<[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2871.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2871.pdf)>.[Consultado em: 03-02-2018].
- Saviani, D.(2010). *A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função á profissão pela mediação da idéia*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 8ª Ed São Paulo: Cortez.
- Senge; P. M. et al.(2005). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed.

- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.
- Serpa, D.; Lopes, N. (2011). Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores. In: *Revista nova Escola – Gestão Escolar. Edição especial*, Editora Abril, jun.
- Silva, C. S. B. (2006). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3º ed. Campinas: Autores Associados.
- Silva, R. O. (2013). *Teorias da administração*. 3. ed. São Paulo: Pearson.
- Simon, H. A. (1965). *Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)*, Madrid, v. 2, n. 2, 2004. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. [Consultado em: 01 /03/ 2018].
- Sobral, F; Peci, A. (2008). *Administração: Teoria e prática no contexto brasileiro*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Souza, R. S. de. (2012). *A condição organizacional: o sentido das organizações no desenvolvimento rural*. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Vasconcellos, C. S. (2013) *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7 ed São Paulo: Libertad, 2006.
- Venas, R. F. (2013) . *Transformações ocorridas na Função do Coordenador Pedagógico, na Rede Estadual da Bahia (1950 A 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos*. Tese de Doutorado. [Em linha]. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16897/1/Tese.pdf>> [Consultado em 02-03-2018].
- Venas, R. F. (2012). *A Transformação da Coordenação Pedagógica ao Longo das Décadas de 1980 e 1990*. [Em linha]. Disponível em: <[http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/47.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf)> [Consultado em 02-03-2018].

## VIII - ANEXOS

### ANEXO 1 - SOLICITAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO



Exa-ma/Sr<sup>a</sup>. Diretor (a)\_\_\_\_\_.

Colégio Madre de Deus

**Assunto:** Solicitação de autorização para a investigação no Colégio Madre de Deus

O meu nome é Maria do Socorro Mendonça de Oliveira Lins, Graduada em Pedagogia, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação na Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto/Portugal. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte tema ***“O Coordenador Pedagógico enquanto Gestor do Trabalho Docente e suas contribuições para o Sucesso Escolar do Aluno: um estudo de caso em uma escola da rede privada no Brasil”*** o qual está sob a orientação do Professor Doutor Orlando Fragata, da Universidade Fernando Pessoa.

Venho, por este meio, solicitar a autorização de V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> para começar o processo investigativo que tem como objetivo “Analisar se a prática do coordenador pedagógico dentro da escola da rede privada, enquanto gestor do trabalho docente, contribui para melhoria do trabalho dos professores e a construção do sucesso escolar do aluno”.

Ao mesmo tempo informo que guardaremos o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia.

Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entendam necessários deixando, assim, o meu contacto de e-mail: oliveira\_socorro@hotmail.com

Os meus melhores respeitosos cumprimentos,

Maria do Socorro Mendonça de Oliveira Lins

## ANEXO 02 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO



# DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

*O Coordenador Pedagógico enquanto Gestor do Trabalho Docente e suas contribuições para o Sucesso Escolar do Aluno: um estudo de caso em uma escola da rede privada no Brasil*

Eu, abaixo-assinado \_\_\_\_\_,

compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído sobre “a prática do coordenador pedagógico dentro da escola da rede privada, enquanto gestor do trabalho docente, contribui para melhoria do trabalho dos professores e a construção do sucesso escolar do aluno”. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos que visa analisar a prática do coordenador pedagógico dentro da escola privada e os métodos investigativos que se pautam no estudo de caso. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

*Assinatura do participante no projeto:* \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Maria do Socorro Mendonça de Oliveira Lins

**Assinatura:**

## ANEXO 03 - QUESTIONÁRIOS – GESTORES /PROFESSORES E DIREÇÃO



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

Maria do Socorro Mendonça de Oliveira Lins

### QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Prezado (a)

O presente questionário insere-se na pesquisa intitulada “ O Coordenador Pedagógico enquanto Gestor do Trabalho Docente e suas contribuições para o sucesso escolar do aluno: um estudo de caso em uma escola da rede privada do Brasil ” e tem como objetivo coletar dados para a realização do projeto final do Mestrado em Docência e Gestão em Educação, realizado na Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Pretende-se, com este trabalho, investigar a prática da coordenação pedagógica - do Ensino Fundamental e Médio - dentro do ambiente escolar verificando se a forma como ela organiza as suas atividades e atua enquanto líder e gestora do trabalho docente contribui, efetivamente, para a obtenção do sucesso escolar do aluno.

A sua colaboração é essencial para a realização deste estudo sendo assim, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder, de forma bastante precisa e verdadeira, este questionário.

Aproveito para salientar que este questionário só poderá ser considerado como fonte de coleta de dados, para a referida investigação, se estiver completamente preenchido O mesmo é anônimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Desde já, agradeço a sua colaboração!

#### 1ª Parte – Dados Sociodemográficos do Coordenador Pedagógico

1. Gênero.

( ) Masculino

( ) Feminino

2. Faixa Etária:

( ) entre 20 e 29 anos

( ) entre 30 e 39 anos

( ) entre 40 e 49 anos

( ) entre 50 e 59 anos

( ) mais de 60 anos

3. Você possui licenciatura em Pedagogia com habilitação em coordenação pedagógica ou supervisão escolar?

( ) sim

( ) Não \_\_\_\_\_

4. Em que época ocorreu a sua formação inicial?

- antes de 1970
- entre 1970 e 1979
- entre 1980 e 1989
- entre 1990 e 1999
- entre 2000 e 2009
- entre 2010 e 2016
- ainda está ocorrendo

5. Qual o nível de formação acadêmica que você possui?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro \_\_\_\_\_

6. Há quanto tempo você atua como coordenador pedagógico nessa Instituição?

- menos de 5 anos
- de 5 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 26 anos

7. Qual o curso que você coordena?

- Ensino Fundamental ( 1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental ( 6º ao 9º ano)
- Ensino Médio

## 2ª Parte – Instituição de Ensino

8. Numa escala de 1 a 5, o quanto você considera importante o trabalho do coordenador pedagógico dentro da Instituição?

- 1 - sem importância alguma
- 2 - com pouca importância
- 3 - relativamente importante
- 4 - importante
- 5 - muito importante

9. Você considera que o trabalho desenvolvido por você, enquanto coordenador (a) pedagógico(a), tem contribuído para a construção do sucesso escolar do aluno?

- sempre
- algumas vezes
- raramente
- nunca

10. Na sua função como coordenador pedagógico, você consegue se enxergar como gestor do trabalho docente?

- sempre

- ( ) algumas vezes
- ( ) raramente
- ( ) nunca

11. Numa escala de 1 à 5, como você classificaria a relação entre a coordenação pedagógica e a Direção da escola?

- ( ) 1 – insatisfatória
- ( ) 2 - regular
- ( ) 3 - boa
- ( ) 4 - muito boa
- ( ) 5 - ótima

12. Numa escala de 1 à 5, como você classificaria a relação entre a coordenação pedagógica e os professores?

- ( ) 1 –insatisfatória
- ( ) 2 - regular
- ( ) 3 - boa
- ( ) 4 - muito boa
- ( ) 5 - ótima

13. Numa escala de 1 a 5, como você classificaria a relação entre a coordenação pedagógica e os pais e/ou responsáveis pelos alunos?

- ( ) 1 – insatisfatória
- ( ) 2 - regular
- ( ) 3 - boa
- ( ) 4 - muito boa
- ( ) 5 - ótima

14. Numa escala de 1 à 5, como você classificaria a relação entre a coordenação pedagógica e os alunos?

- ( ) 1 – insatisfatória
- ( ) 2 - regular
- ( ) 3 - boa
- ( ) 4 - muito boa
- ( ) 5 - ótima

15. Em relação ao trabalho que você desenvolve como coordenador (a) pedagógico (a), marque as respostas que julgar adequadas.

	Nunca	Raramente	Muitas Vezes	Sempre
15.1 Realiza, periodicamente, reuniões de estudos com o corpo docente contribuindo com o seu processo formativo.				
a. Acompanha a execução do plano de aula e das estratégias estabelecidas pelo professor.				
15.3 Realiza atendimento individualizado aos alunos				

orientando-os em relação às questões pedagógicas				
15.4 É responsável pelo controle e manutenção da disciplina entre os discentes.				
15.5 Fiscaliza os horários de entrada, saída e as faltas dos professores.				
15.6 Fiscaliza e orienta os professores em relação às normas de conduta exigidas pela escola.				
15.7 Realiza atendimento aos pais e/ou responsáveis informando-os e orientando-os sobre a situação disciplinar de seus filhos.				
15.8 Promove encontros entre os pais e/ou responsáveis, professores e outros profissionais para que sejam discutidas questões pertinentes ao desempenho pedagógico dos alunos.				
15.9 Organiza e monitora as frequências dos alunos, agendas online, cadernetas de registros de aula, marcação de tarefas e comunicados aos pais,				
15.10 Trabalha em equipe e de forma articulada com a gestão da escola.				
15.11 Acompanha e analisa, junto com os professores, os relatórios e indicadores de desempenho das notas dos alunos propondo, quando necessário, novas formas de intervenções pedagógicas junto aos alunos.				
15.12 Participa, junto com o professor, do processo de planejamento anual.				
15.13 Participa e escolhe, junto com os professores, materiais necessários ao processo ensinoaprendizagem.				
15.14 Promove práticas inovadoras de ensino incentivando os professores na utilização de novas estratégias e tecnologias educacionais.				
15.15 Analisa e avalia a adequação, validade e qualidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.				
15.16 Orienta os professores acerca de novas estratégias de intervenção pedagógica para o trabalho com os alunos que apresentam dificuldades pedagógicas ou de aprendizagem.				
15.17 Media conflitos entre pais, alunos e professores.				
15.18 Participa e coordena eventos culturais e artísticos promovidos pela escola.				
15.19 Tem autonomia para propor inovações pedagógicas na escola.				



## UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Maria do Socorro Mendonça de Oliveira Lins

### QUESTIONÁRIO APLICADO A(O) PROFESSOR (A)

Prezado(a)

O presente questionário insere-se na pesquisa intitulada “O Coordenador Pedagógico enquanto Gestor do Trabalho Docente e suas contribuições para o sucesso escolar do aluno: um estudo de caso em uma escola da rede privada do Brasil ” e tem como objetivo coletar dados para a realização do projeto final do Mestrado em Docência e Gestão em Educação, realizado na Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Pretende-se, com este trabalho, investigar a prática da coordenação pedagógica - do Ensino Fundamental e Médio - dentro do ambiente escolar verificando se a forma como ela organiza as suas atividades e atua enquanto líder e gestora do trabalho docente contribui, efetivamente, para a obtenção do sucesso escolar do aluno.

A sua colaboração é essencial para a realização deste estudo sendo assim, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder, de forma bastante precisa e verdadeira, este questionário.

Aproveito para salientar que este questionário só poderá ser considerado como fonte de coleta de dados, para a referida investigação, se estiver completamente preenchido. O mesmo é anônimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Desde já, agradeço a sua colaboração!

#### 1ª Parte – Dados Sociodemográficos do Professor

1. Gênero.

( ) Masculino

( ) Feminino

2. Faixa Etária:

( ) entre 20 e 29 anos

( ) entre 30 e 39 anos

( ) entre 40 e 49 anos

( ) entre 50 e 59 anos

( ) mais de 60 anos

3. Qual o nível de formação acadêmica que você possui?

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Outro \_

4. Há quanto tempo você trabalha como professor nessa Instituição?

- menos de 5 anos
- de 5 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 26 anos

5. Em qual nível de ensino você leciona?

- Ensino Fundamental ( 1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental ( 6º ao 9º ano)
- Ensino Médio

## 2ª Parte – Instituição de Ensino

6. Numa escala de 1 a 5, o quanto você considera importante o trabalho do coordenador pedagógico dentro da Escola?

- 1 - sem importância alguma
- 2 - com pouca importância
- 3 - relativamente importante
- 4 - importante
- 5 - muito importante

7. Em relação ao trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica na Escola pesquisada, marque as respostas que julgar adequadas.

8.

	Nunca	Raramente	Muitas Vezes	Sempre	Não sabe opinar
7.1 Realiza, periodicamente, reuniões de estudos com o corpo docente contribuindo com o seu processo formativo.					
7.2 Acompanha a execução do plano de aula e das estratégias estabelecidas pelo professor.					
7.3 Realiza atendimento individualizado aos alunos orientando-os em relação às questões pedagógicas					
7.4 Fiscaliza os horários de entrada, saída e as faltas dos professores.					
7.5 Fiscaliza e orienta os professores em relação às normas de conduta exigidas pela escola.					
7.6 Promove encontros entre os pais e/ou responsáveis, professores e outros profissionais para que sejam discutidas questões referentes ao desempenho pedagógico dos alunos.					

7.7 Participa, junto com o professor, do processo de planejamento.					
7.8 Trabalha em equipe e de forma articulada com a equipe docente.					
7.9 Acompanha e analisa, junto com os professores, os relatórios e indicadores de desempenho das notas dos alunos propondo, quando necessário, novas formas de intervenções pedagógicas.					
7.10 Participa e escolhe, junto com os professores, os materiais necessários ao processo ensinoaprendizagem.					
7.11 Promove práticas inovadoras de ensino incentivando os professores na utilização de novas estratégias e tecnologias educacionais para estimular o desenvolvimento pedagógico dos alunos.					
7.12 Orienta os professores acerca de novas estratégias de intervenção pedagógica para o trabalho com os alunos que apresentam dificuldades pedagógicas ou de aprendizagem.					
7.13 Analisa e avalia a adequação, validade e qualidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.					
7.14 Media conflitos entre pais, alunos e professores.					

9. Você consegue enxergar o (a) coordenador (a) como gestor (a) do trabalho docente na escola?

- ( ) sempre
- ( ) algumas vezes
- ( ) raramente
- ( ) nunca

10. Você considera que o trabalho desenvolvido pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a), tem contribuído para a construção do sucesso escolar do aluno?

- ( ) sempre
- ( ) algumas vezes
- ( ) raramente
- ( ) nunca



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
Maria do Socorro Mendonça de Oliveira Lins

## GUIA DE PERGUNTAS PARA O DIRETOR

**TEMA: “ O Coordenador Pedagógico enquanto Gestor do Trabalho Docente e suas contribuições para o Sucesso Escolar do Aluno: um estudo de caso em uma escola da rede privada no Brasil ”**

Normas da Pesquisa Acadêmica

- 1) A presente pesquisa visa fins unicamente acadêmicos, não sendo a mesma realizada para fins de pesquisa de mercado ou afins;
- 2) O (A) entrevistado (a) deverá participar dessa pesquisa por livre e espontânea vontade. Qualquer tipo de coação, se descoberta posteriormente, invalidará automaticamente a mesma;
- 3) O resultado da pesquisa estará à disposição dos entrevistados para uma posterior consulta no centro acadêmico da referida instituição;

Há quanto tempo atua nesta escola? \_\_\_\_\_

1. Você acha importante o trabalho da coordenação Pedagógica na escola?
2. Como você vê o trabalho da coordenação pedagógica na escola?
3. Na sua opinião quais as competências/atributos necessários para que o coordenador pedagógico possa desempenhar bem o seu trabalho?
4. Como tem sido a participação do coordenador pedagógico no planejamento e no acompanhamento do processo didático –pedagógico do professor?
5. Em sua escola, existe uma contribuição efetiva do coordenador pedagógico em relação ao processo de formação continuada dos professores?
6. Em caso afirmativo, explique de que forma essa contribuição acontece.
7. Em caso negativo, explique porque você acha que isso não acontece.
8. Como você classificaria a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e os professores?
7. Como você classificaria a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e a direção da escola?
8. Como você classificaria a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e os alunos?
9. Como você classificaria a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e os pais /responsáveis?
10. Você considera o coordenador pedagógico com gestor do trabalho docente? Por quê?
11. Na sua escola, você vê o coordenador assumindo e desempenhando esse papel? Por quê?
12. Você acha que, efetivamente, o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica tem contribuído para a construção do sucesso escolar do aluno?
13. Qual a expectativa que você tem do trabalho da coordenação pedagógica?
14. A coordenação pedagógica tem atendido a esta expectativa? Por quê?