

# A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru

## *Pedagogical coordination in the career plan and salaries in municipalities in the region of Bauru*

Maria José da Silva Fernandes<sup>1</sup>  0000-0002-4747-6570

Andreza Barbosa<sup>2</sup>  0000-0003-0363-7608

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha<sup>2</sup>  0000-0002-5662-8062

### Resumo

A coordenação pedagógica é função relativamente nova na realidade escolar brasileira, tendo crescido numericamente a partir da aprovação das leis que favoreceram a gestão democrática e a autonomia nas escolas. A atuação do coordenador volta-se à articulação e organização do trabalho pedagógico nas escolas. Dada a importância dessa atividade, foi realizada uma pesquisa que teve como objetivo

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Rod. Araraquara-Jaú Km 1, Machados, 14800-901, Araraquara, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.J.S. FERNANDES. E-mail: <mjsfer@fc.unesp.br>.

<sup>2</sup> Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, SP, Brasil.

Apoio: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Pró-Reitoria de Graduação, Programa Núcleos de Ensino.

Como citar este artigo/How to cite this article

Fernandes, M.J.S.; Barbosa, A.; Cunha, R.C.O.B. A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.2, p.209-222, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3887>



central analisar o trabalho da coordenação pedagógica nas redes municipais de ensino da região geográfica de Bauru, interior do Estado de São Paulo. Este artigo discute alguns resultados obtidos por meio da realização de uma análise documental junto aos planos de carreira e salários de 18 municípios localizados na região considerada. Na análise, foram estabelecidos alguns eixos de discussão: situação legal da coordenação pedagógica quanto aos cargos e funções; formas de provimento da função e/ou cargo; processo de acesso e escolha; requisitos legais para a coordenação pedagógica e atribuições legalmente estabelecidas para o trabalho. No conjunto de municípios analisado, observou-se que a coordenação pedagógica está presente em todos, porém, com condições de acesso, critérios de escolhas e atribuições bastante heterogêneas. Foi possível observar, ainda, que a função e/ou cargo tem frágeis condições para atuação na autonomia e gestão escolar democrática, realizando um amplo conjunto de tarefas que nem sempre se aproximam da dimensão pedagógica e coletiva do trabalho.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Plano de carreira docente. Rede municipal de ensino.

## Abstract

*Pedagogical coordination is a relatively new occupation in the Brazilian school reality, which has been increasing numerically due to the approval of laws that favor democratic and autonomous management in schools. The activities of a coordinator are related to the articulation and organization of educational work in schools. Considering the importance of pedagogical coordination, a research was conducted to analyze the role of pedagogical coordination in educational municipal networks in Bauru, in the state of São Paulo. This article addresses some results obtained by a document analysis of career plan and salaries in 18 municipalities located in the region. Some discussion areas were established in the analysis: legal status of pedagogical coordination regarding concerning position and activities; appointments and/or position; process of access and choice; legal requirements for pedagogical coordination, and legally established working responsibilities. It was found that pedagogical coordination is present in all groups of municipalities analyzed, although there were heterogeneous conditions of assignments, criteria and preferences/conditions of access, choice criteria, and assignments. It was also possible to observe that the activity and/or position has fragile conditions for exercising autonomy and democratic school management as the coordinator must carry out a set of tasks that are not always related to the pedagogical and collective dimension of the job.*

**Keywords:** Pedagogical coordinator. Teaching career plan. Municipal school systems.

## Introdução

A área da Educação, nas décadas finais do século XX, foi marcada por inúmeras discussões acerca da importância da autonomia da escola básica e da gestão democrática. A partir das discussões inicialmente advindas dos movimentos sociais e sindicais, a gestão democrática passou a ser um dos princípios constitucionais sob os quais a educação deveria ser oferecida no Brasil (Brasil, 1988). Apesar de estabelecer a gestão democrática como princípio válido apenas para o ensino público e delegar para a legislação

subsequente a responsabilidade de definir as normas para o seu funcionamento, a Constituição Federal de 1988 contribuiu para a proposição de ações voltadas à maior participação dos sujeitos nos diferentes âmbitos relativos à organização escolar. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 também reforçou o princípio da gestão democrática e, ainda que se tenha omitido da tarefa de estabelecer normas mais específicas para o funcionamento da gestão democrática (Paro, 2007), delegando aos sistemas de ensino a responsabilidade de fazê-lo, a LDB indicou

algumas possibilidades para sua concretização. Entre elas, a elaboração de propostas pedagógicas pelos estabelecimentos de ensino, a participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos, bem como a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996). Dessa forma, por meio do princípio da gestão escolar democrática, reafirmou-se a importância da atuação dos sujeitos escolares na participação das decisões realizadas pelas escolas.

Embora não nomeado diretamente pela legislação nacional no que se referia à participação, elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas, que supõe ação coletiva, consciente e organizada com vistas à configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa (Veiga, 2003), o coordenador pedagógico<sup>3</sup> foi elemento central nos processos de construção e fortalecimento da autonomia da escola. Compreende-se autonomia no sentido defendido por Barroso (1996): um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes influências externas e internas, sendo, por isso, expressão da ação social dos indivíduos, portanto autonomia construída e não decretada.

Desta maneira, a atuação do coordenador pedagógico envolve o trabalho coletivo por meio do qual são definidas e estabelecidas ações que dão sentido à organização escolar. É uma atuação que não se dá sem a participação do outro, pois é como articulador do coletivo da escola, atuando na formação de professores e na transformação da realidade a favor da aprendizagem dos estudantes, que o fazer da coordenação pedagógica pode se materializar.

O trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos no Estado de São Paulo derivou de experiências pedagógicas inovadoras ocorridas especialmente na década de 1960, com os Ginásios Vocacionais e os Colégios de Aplicação, e de 1980, com os projetos governamentais de natureza progressista, como o Ciclo Básico e os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Fernandes, 2009). Na rede municipal de Belo Horizonte, em Minas Gerais, a coordenação pedagógica também foi importante experiência ocorrida no âmbito do projeto da Escola Plural, em meados da década de 1990 (Guerra, 2007; Miranda, 2007).

Nas experiências supracitadas, destacou-se a atuação desses profissionais na busca e fortalecimento de ações voltadas à democratização da escola, ampliação da autonomia docente e desenvolvimento de novas concepções de trabalho assentadas na gestão participativa que visava uma organização diferenciada das atividades pedagógicas. Assim, atuando em espaços favoráveis à democratização, a coordenação apresentou-se como uma possibilidade para uma organização escolar que pretendia romper com a centralização burocrática, a hierarquização do poder e as determinações externas (Fernandes, 2009). Portanto, a coordenação pedagógica surgiu como uma função com importantes atribuições que deveriam ser articuladas para o desenvolvimento de projetos coletivos de trabalho desenvolvidos a partir das necessidades escolares, tendo em vista as finalidades do processo de ensino e aprendizagem.

Por conta de sua importância, o trabalho de coordenação pedagógica inseriu-se na ampla realidade educacional brasileira. A previsão legal

<sup>3</sup> Será utilizado, neste artigo, a denominação "coordenador pedagógico" para todos aqueles que realizam, nos espaços escolares, as atividades de articulação coletiva e organização do trabalho pedagógico. Sabe-se, porém, que essa função recebe diferentes denominações nas redes de ensino, como professor coordenador pedagógico, professor coordenador ou orientador pedagógico.

das horas de trabalho coletivo, a exigência de elaboração de projetos pedagógicos e a necessária articulação e participação da comunidade escolar e local estabeleceram uma nova dinâmica de trabalho, exigindo maior planejamento e um olhar mais atento às necessidades postas pelas escolas. Assim, a coordenação pedagógica que por vários anos teve sua atuação circunscrita a projetos específicos e pontuais das redes públicas de ensino (Fernandes, 2009) ampliou sua participação na organização escolar em um contexto legalmente favorável, encontrando-se presente, atualmente, em uma grande quantidade de unidades escolares, quer sejam estaduais ou municipais.

A ampliação quantitativa da função nas redes de ensino não se deu, no entanto, de forma homogênea e adequada. Em muitas delas, a coordenação pedagógica passou a ser desempenhada por professores com frágil formação para o desempenho da atribuição de articulação do trabalho coletivo e organização escolar. Por outro lado, houve problemas nas redes e sistemas de ensino quanto às atribuições a serem cumpridas (sempre vastas), bem como a necessária relação entre o estabelecido legalmente e as demandas e condições objetivas das escolas. Dessa maneira, tomando como ponto de partida o cenário da coordenação pedagógica no Brasil e as investigações já realizadas por Fernandes (2009) e Placco, Almeida e Souza (2012), desenvolveu-se uma pesquisa visando conhecer e problematizar o trabalho realizado em redes públicas municipais de ensino regular, analisando especificamente os planos de carreira e salários de um conjunto de municípios do interior do Estado de São Paulo.

## Procedimentos Metodológicos

A pesquisa teve como objeto central investigar o trabalho da coordenação pedagógica nas

redes municipais de ensino da região geográfica de Bauru, interior do Estado de São Paulo, tendo como base a análise documental dos planos de carreira e salários de 18 municípios: Agudos, Arealva, Areiópolis, Avaí, Bauru, Bariri, Barra Bonita, Dois Córregos, Duarte, Igarapu do Tietê, Jaú, Lençóis Paulista, Macatuba, Mineiros do Tietê, Pederneiras, Pirajuí, Piratininga e Santa Cruz do Rio Pardo. A população e os dados de matrículas, número de docentes e escolas de ensino pré-escolar e fundamental pertencentes à rede municipal é bastante variável no conjunto analisado, conforme nos indicam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de referência de 2015, que podem ser observados na Tabela 1.

É importante registrar que embora houvesse nas cidades tomadas como referência oferta de ensino público estadual, optou-se, como unidade de recorte e análise, pelo ensino municipal. Os planos de carreira e salários foram obtidos de duas formas: nas páginas eletrônicas de quatro municípios (lembrando que não é fato recorrente ter a legislação municipal disponibilizada publicamente a despeito da Lei da Transparência) e no banco de dados obtido pelas pesquisadoras a partir da participação dos coordenadores pedagógicos dos municípios em ações de formação continuada ocorridas na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Faculdade de Ciências, *campus* Bauru, entre os anos de 2010 a 2014.

Os objetivos específicos da análise foram: verificar a situação legal da coordenação pedagógica quanto aos cargos e funções nos planos de carreira e salários; identificar os critérios legais para escolha e acesso dos coordenadores pedagógicos ao cargo e/ou função; e identificar e problematizar as atribuições destinadas à coordenação pedagógica nas redes municipais de ensino.

**Tabela 1.** População, escolas, professores e matrículas por município.

Município	População	Escolas ensino pré-escolar	Escolas EF	Total escolas	Professores pré-escolar	Professores EF escolas municipais	Total	Alunos matriculados Ensino pré-escolar	Alunos matriculados EF	Total
Bauru	343.937	63	16	79	296	381	677	5.133	8352	13.485
Agudos	34.524	9	8	17	58	116	174	943	2.200	3.143
Arealva	7.841	4	4	8	13	35	48	175	509	684
Areiópolis	10.579	1	3	4	16	78	94	313	1.578	1.891
Avai	4.959	1	1	2	6	20	26	98	275	373
Bariri	31.593	6	6	12	51	146	197	666	2.640	3.306
Barra Bonita	35.246	4	5	9	44	84	128	608	1.419	5.333
Dois Córregos	24.761	6	5	11	49	113	162	620	2.252	2.872
Duartina	12.251	3	3	6	15	45	60	184	716	900
Igaraçu do Tietê	23.362	4	5	9	43	60	103	555	1.070	1.625
Jaú	131.040	26	18	44	204	348	552	2.368	7.336	9.704
Lençóis Paulista	61.428	13	13	26	60	237	297	1.340	5.132	6.472
Macatuba	16.259	3	6	9	31	77	108	422	1.145	1.567
Mineiros do Tietê	12.038	1	3	4	16	57	73	282	748	1.030
Pederneiras	41.497	15	9	24	54	154	208	1.050	2.533	3.583
Pirajuí	22.704	6	3	9	18	50	68	384	1.065	1.449
Piratininga	12.072	1	2	3	13	30	43	153	603	756
Santa Cruz do Rio Pardo	43.921	15	6	21	55	112	167	1.113	2.368	3.481

Nota: EF: Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016) a partir dos dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015).

Jardim e Picciafusco (2015), em pesquisa sobre as carreiras do magistério nos municípios paulistas, apontaram que desde a LDB/1996 há um grande desafio imposto aos sistemas municipais no que diz respeito à composição e estruturação de quadros qualificados para a educação. As autoras afirmaram que nos municípios maiores e com mais recursos orçamentários, as carreiras são mais atrativas, enquanto que nos pequenos municípios há grandes dificuldades em compor o quadro funcional, notadamente no que se refere ao trabalho dos ainda denominados “especialistas” da educação (supervisor de ensino, diretor de escola e coordenador pedagógico, por exemplo).

Stanisci (2015) também afirmou que nas cidades paulistas são evidentes as dificuldades para o trabalho de supervisão e acompanhamento dos docentes e das necessidades escolares, elementos defendidos pela autora como fundamentais para a obtenção de avanços na qualidade do ensino.

Considerando a heterogeneidade observada nos municípios brasileiros e, nesse sentido, as dificuldades para atender ao aumento de matrículas observado em suas redes (Pinto, 2014), definiu-se a análise da coordenação pedagógica como uma necessidade frente à importância do trabalho que se realiza na articulação do coletivo

e na implementação dos projetos pedagógicos, ou seja, é função central no trabalho escolar. Desta forma, ao longo da pesquisa, foi identificada a maneira como se organiza a coordenação pedagógica, não deixando de considerar a heterogeneidade dos municípios e seus reflexos no trabalho, uma vez que, nas redes de ensino com maior tempo de existência e com maiores recursos financeiros, há condições mais favoráveis para a organização escolar.

## Resultados e Discussão

A partir dos planos de carreira e salários das redes municipais da região de Bauru, foram organizados alguns eixos de análise em função dos objetivos estabelecidos: situação legal da coordenação pedagógica; as formas de provimento da função e/ou cargo; requisitos legais para a ocupação da função e/ou cargo; atribuições legalmente estabelecidas. No primeiro eixo, identificou-se a situação legal da coordenação pedagógica quanto às formas de contratação: cargos e/ou funções. Em um total de 18 municípios analisados, seis (pouco mais de 30%) possuíam coordenadores pedagógicos exercendo cargo público, enquanto que na maior parte, 12 municípios, era desempenhada temporariamente uma função pública.

De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), complementada pela Lei nº 8.112 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis, os cargos são criados por lei e preenchidos por meio da aprovação prévia em concursos públicos de provas e títulos, o que garante, após a nomeação, a efetivação no quadro permanente de funcionários de uma determinada rede pública. A função, por sua vez, é sempre decorrente de aprovação em processo seletivo, a partir do qual se dá a indicação ou o comissionamento, sendo, portanto, uma

ocupação temporária para realização de um dado conjunto de atribuições. De maneira geral, a função de coordenação pedagógica é ocupada temporariamente por professores com um cargo público na docência nas redes municipais, não sendo uma exigência em todos os municípios para a participação nos processos seletivos.

Diante desses dados, observou-se que a coordenação pedagógica não foi reconhecida e incorporada como cargo na totalidade do quadro de funcionários das redes municipais de ensino analisadas. Nas cidades onde havia a previsão legal de “função” – aproximadamente 70% –, pode ter havido uma adesão ao modelo existente na rede estadual que, desde 1985, com a aprovação do Estatuto do Magistério (São Paulo, 1985), estabeleceu o posto de trabalho de professor coordenador, com designação válida por um ano, ou seja, uma função.

Os municípios paulistas passaram a ampliar suas matrículas no ensino fundamental a partir da segunda metade da década de 1990 com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que induziu o processo de municipalização do ensino. Considerando que, até então, a maior parte das escolas de Ensino Fundamental do Ciclo I pertencia à rede pública estadual, pode-se inferir que a opção dos municípios pela situação legal da coordenação pedagógica como função pode ter sido feita como forma de continuidade do modelo já previsto e consolidado na Rede Estadual.

No entanto, a existência e a opção por cargos e/ou funções de coordenação pedagógica precisa ser problematizada. Se, por um lado, a situação de função de coordenação pode favorecer a transitoriedade dos professores que dela se ocupam, propiciando maior democratização das relações de trabalho, especialmente nas

redes onde há eleição dos coordenadores pelos pares, por outro lado, pode ser um indicativo de fragilidade da estruturação da carreira do magistério, já que em algumas Redes a ocupação da função depende de aprovação ou indicação de prefeitos. Nesta específica condição, é possível depreender que a coordenação pedagógica poderia estar sujeita a necessidades e interesses diversos daqueles apresentados pelas escolas a partir de seus planejamentos a médio e longo prazo, podendo ser realizada a escolha dos sujeitos em função de questões de natureza político-partidária ou mesmo de interesses clientelistas, fragilizando a participação e o poder de decisão daqueles diretamente envolvidos com as questões escolares.

Em um país em que o clientelismo deixou marcas nas relações políticas, é temerário atribuir aos prefeitos e até mesmo aos diretores escolares, especialmente em pequenos municípios, a escolha dos coordenadores pedagógicos, a qual deve ser definida a partir da avaliação de critérios didático-pedagógicos necessários para o desempenho de suas atribuições. Stanisci (2015), a partir de pesquisa realizada com dirigentes de redes municipais de ensino do Estado de São Paulo, apontou que uma dificuldade para a gestão advinha das interferências de natureza política nas decisões, o que implicava, muitas vezes, em favorecimentos particulares que contrariavam os interesses coletivos. O risco de ser usada como moeda de troca política pode levar a coordenação pedagógica a uma fragilidade que antecederia a atuação no âmbito escolar, implicando até mesmo em dificuldades para legitimação do trabalho junto aos pares. A escolha para a função baseada em critérios diversos aos estabelecidos pelas escolas pode, por exemplo, negligenciar aspectos formativos essenciais à coordenação pedagógica, bem como às condições necessárias para a realização do trabalho, ampliando as dificuldades cotidianas.

Um outro risco relacionado à existência da função nos municípios poderia ser apontado: a rotatividade dos coordenadores pedagógicos. A existência de grupos de trabalho consolidados, com continuidade de ações propostas no projeto pedagógico e com identidade frente às demandas escolares, são condições fundamentais para o desenvolvimento de projetos coletivos e para a construção social da autonomia. O trabalho coletivo na escola implica a construção de vínculos de confiança e sentimento de pertencimento, elaboração de práticas coletivas e reflexão permanente a respeito do trabalho desenvolvido (Cunha, 2015). Em escolas com elevada rotatividade de professores e de gestores reduz-se a possibilidade de desenvolvimento de projetos articuladores e de ações contínuas. Neste sentido, a troca frequente de coordenadores pedagógicos motivada pela existência de funções contribui para fragilizar o trabalho coletivo.

As formas de provimento da função e/ou cargo também se constituíram em eixo de análise. Neste caso, verificou-se a “nomeação” quando havia a realização de concursos públicos (o que ocorreu em 30% dos municípios) e a “indicação” e o “comissionamento” que ocorria em, aproximadamente, 70% dos casos nos quais havia a previsão legal de realização de processos seletivos para ocupação de funções ou postos de trabalho. Quanto ao processo de acesso e escolha dos ocupantes do cargo e/ou função de coordenação pedagógica, identificou-se, em três municípios, a realização de concurso público com aprovação de lei e publicação de edital seguido por nomeação realizada pelos prefeitos. Em nove cidades (50%) onde havia a função, o processo de escolha dos coordenadores pedagógicos estava relacionado diretamente à escolha realizada por diretores escolares ou prefeitos que, mediante a definição dos sujeitos, procediam a indicação e/ou comissionamento. Não havia, nestes casos, a participação docente no processo de escolha.

Em seis municípios, o processo de escolha decorria de divulgação de edital de processo seletivo seguido por eleição, após apresentação de proposta de trabalho, com a participação dos pares (professores) e/ou conselho de escola, criando possibilidades significativas para o exercício de participação e autonomia nas escolas. Ao ter a possibilidade de participar da escolha dos sujeitos que desempenham as atribuições de coordenação, a escola coloca em discussão seu próprio projeto pedagógico, pautando a escolha não apenas em um roteiro de trabalho, mas, sim, em uma proposta efetivamente discutida e relacionada às demandas postas por uma realidade concreta. Há, neste caso, uma possibilidade maior de articulação entre os meios e os fins da educação escolar, bem como de articulação entre as questões que são próprias das escolas e as exigências dos sistemas de ensino.

Obviamente que a análise documental do conjunto de cidades analisadas não permitiu fazer outras afirmações sobre a participação dos professores e conselhos nos processos de escolha dos coordenadores pedagógicos nos locais onde havia eleição, o que exigiria uma outra investigação. Entretanto, tomando-se como referência outra pesquisa realizada por Fernandes (2012), é possível afirmar que o envolvimento coletivo a partir das definições de um projeto de trabalho pedagógico são essenciais para o fortalecimento da gestão democrática no âmbito escolar, assim como para o desenvolvimento da autonomia.

Outro eixo estabelecido na análise documental tratou dos requisitos legais para aqueles que ocupariam a função e/ou cargo de coordenador pedagógico. Neste sentido, existiu um requisito comum a todos os 18 municípios considerados: a necessidade de um tempo mínimo de experiência de atuação no magistério, sem definição de qual etapa ou modalidade de

ensino, variando o tempo de atuação em sala de aula entre dois e cinco anos. Mais de 50% das cidades estabeleciam o tempo de experiência em três anos, sendo que apenas três, entre as quais Bauru, exigiam cinco. Embora este não possa ser considerado um tempo vasto de experiência, como já foi registrado em Fernandes (2009), a atuação prévia em sala de aula como professor e o reconhecimento e necessária problematização dos elementos que compõem os processos de ensino e aprendizagem são fundamentais para a aproximação com o corpo docente e para a realização do trabalho de articulação e organização pedagógica coletiva. O exercício da coordenação pedagógica exige conhecimento acerca dos processos de gestão da classe (o que envolve as disposições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem, como planejamento, organização e supervisão das atividades em sala de aula, avaliação, domínio dos conteúdos e procedimentos) bem como de gestão da escola, elementos necessários para o fortalecimento da relação de identificação e confiança entre a coordenação pedagógica e o grupo de professores.

Além do tempo mínimo de experiência docente, foi identificada, em mais de 60% das redes municipais, a exigência de que o candidato à coordenação pedagógica possuísse formação superior no curso de Pedagogia; pouco mais de 20% dos municípios exigiam formação plena em qualquer licenciatura (situação semelhante à encontrada na rede estadual paulista) ou a certificação em pós-graduação em educação (também sem detalhar se *lato* ou *stricto sensu*). Em 16% das redes analisadas, porém, não havia especificação do grau de formação exigido, assim como a necessidade de o candidato ter ou não cursado uma licenciatura.

No que se referiu à formação exigida para desempenho da coordenação pedagógica, os

planos de carreira e salários eram bem genéricos, indicando apenas a necessidade da certificação em um curso de licenciatura. Entretanto, considerando, por exemplo, a pesquisa realizada por Gatti (2010), pode-se afirmar que apenas a licenciatura, de maneira geral, não oferece condições efetivas para uma atuação satisfatória, seja em sala de aula ou na gestão escolar. Na referida pesquisa, ao sistematizar os resultados da análise de disciplinas e ementas dos projetos pedagógicos de 71 cursos de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas – licenciaturas presenciais –, Gatti (2010) observou percentuais inexpressivos quanto a disciplinas voltadas para os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais. Disciplinas relacionadas à gestão escolar, por exemplo, ocupavam 4,5% da grade curricular do curso de Pedagogia e as demais licenciaturas dedicavam, em média, apenas 0,3% de seu conjunto de disciplinas à essa temática e atuação, tendo como foco o conteúdo específico.

Neste sentido, se ao professor é importante um conhecimento que extrapole os limites da sala de aula, envolvendo a compreensão da totalidade do trabalho a partir da relação com a política educacional e a organização dos sistemas de ensino dentro de uma dada sociedade, ao coordenador pedagógico esse conhecimento é indispensável, uma vez que pensar na organização escolar exige o reconhecimento e o entendimento de que o trabalho docente está submetido às lógicas e contradições postas pelo capitalismo, sendo a escola o espaço onde diferentes dinâmicas se entrecruzam. Desta forma, um grande desafio na atuação do coordenador pedagógico é sua própria formação, quase sempre insuficiente para atender às demandas que se apresentam no cotidiano.

As fragilidades da formação inicial podem dificultar a realização de atribuições que envolvem

a organização pedagógica da escola, a articulação do trabalho coletivo e a formação de professores. Sem uma compreensão da totalidade do trabalho, há riscos de o coordenador pedagógico render-se às demandas imediatas e imediatistas que são constantes nas escolas. Assim, a esse profissional são necessários conhecimentos que extrapolam a dinâmica da sala de aula e o domínio de conteúdos curriculares e metodológicos específicos.

Pouco se sabe sobre a formação continuada especificamente oferecida aos coordenadores pedagógicos, já que não foram encontrados, nos planos analisados, elementos sobre sua constituição e dinâmica. Porém, dados de pesquisas apresentados em publicação de Palma e Stanisci (2015) indicam que a formação continuada nos municípios paulistas é ainda frágil e normalmente realizada por consultorias privadas que fazem as atividades formativas sem uma conexão com as demandas singulares das redes públicas de ensino, o que não tem sido suficiente para suprir as lacunas observadas.

Outro eixo destacado na análise documental referiu-se às atribuições legais que deveriam ser desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos. As atribuições identificadas foram muitas, amplas e variadas, não tendo, de maneira geral, uma dimensão unicamente pedagógica. Em alguns documentos, as mesmas eram apresentadas de forma muito abrangente, a partir da qual poderiam ser relacionadas uma série de atividades no cotidiano escolar, caso específico de uma atribuição denominada tomar medidas de emergência em situações não previstas. Considerando que o cotidiano escolar é marcado por urgências e emergências (Placco, 2004), essa atribuição poderia levar o coordenador a realizar um sem fim de atividades, especialmente se não tivesse estabelecido um planejamento e uma rotina de trabalho.

As atribuições arroladas no conjunto dos 18 planos de carreira e salários foram organizadas em função das semelhanças encontradas. Por exemplo, “organizar os horários de trabalho pedagógico”, “responsabilizar-se pelos horários de trabalho pedagógico”, “preparar e participar dos horários de trabalho pedagógico coletivos” foram atribuições agrupadas em torno da denominação “planejamento, organização e coordenação dos horários semanais de trabalho coletivo”. Neste processo de análise, setenta atribuições foram agrupadas e organizadas em três grupos em função da natureza do trabalho envolvido: administrativo/burocrático, organizativo e pedagógico (no qual se incluiu a formação de professores).

As atribuições de natureza administrativa/burocrática e as de natureza organizativa envolviam uma série de atividades que poderiam levar, no cotidiano, a desvios de função, uma vez que nestes grupos constavam tarefas voltadas ao trabalho específico de agentes escolares, secretaria e diretores. Nestes dois grupos, foram identificadas atribuições como: abrir, rubricar e encerrar livros de atas; acompanhar o empréstimo de recursos utilizados na biblioteca e recursos eletrônicos, como retroprojetor e outros materiais; aplicar as penalidades previstas pela legislação específica; receber, informar, assinar e despachar documentos; comunicar às autoridades a ocorrência de doenças infectocontagiosas na escola; representar a escola em juízo e perante as autoridades federais, estaduais e municipais; manter atualizada a documentação da escola; requerer admissão do pessoal competente da equipe escolar ao órgão competente.

As atribuições supracitadas, por serem amplas, heterogêneas e pouco esclarecedoras, podem favorecer a realização de atividades que distanciam a coordenação pedagógica do seu sentido mais estrito – articulação do coletivo

e organização das atividades pedagógicas. Isso pode ser observado, por exemplo, na atribuição “representar a escola em juízo e perante as autoridades federais, estaduais e municipais”, onde se tem tarefas que extrapolam à competência do profissional em questão; e ele podem ser atribuídas responsabilidades que fogem da esfera pedagógica, abrindo margem legal para os ocupantes da função “administrarem” a escola, desempenhando um papel que caberia a outros sujeitos da gestão.

Outra situação que chamou atenção referiu-se à atribuição de um município que indicava ser tarefa do coordenador pedagógico “dirigir a escola pedagógica e administrativamente, cumprindo e fazendo cumprir as leis, regulamentos, o calendário escolar e as determinações dos organismos superiores de supervisão”. Trata-se de uma atribuição que extrapolava a atuação de “um” sujeito no desempenho de um cargo e/ou função, devendo ser a mesma de responsabilidade de uma equipe gestora. Outra atribuição, como “agendar visitas e passeios”, era ampla e irrestrita, uma vez que poderia, ao mesmo tempo, ter conotação pedagógica, se relacionada ao planejamento da escola e das disciplinas, ou meramente ser tarefa de organização de atividades extraescolares.

Já as atividades de natureza pedagógica, embora envolvessem a maioria das atribuições estabelecidas nos planos de carreira e salários – mais de 60% das atribuições arroladas –, nem sempre correspondiam à natureza articuladora e democrática da função de coordenação pedagógica. Ao analisar as atribuições destacadas, foi identificado o uso frequente de termos como “inspecionar” a rotina dos professores, “controlar” as faltas dos alunos e professores, “supervisionar” as atividades em sala de aula, acompanhar o semanário e “compará-lo” com um caderno da sala de aula. As atividades de controle do trabalho docente que estiveram

historicamente relacionadas à supervisão, a qual trazia erroneamente do “chão da fábrica” a perspectiva de que o processo de ensino e aprendizagem poderia ser mais eficiente com alguém cobrando e punindo (Hora, 2002), estaria, em um contexto mais recente, relacionada ao trabalho do coordenador pedagógico. A perspectiva da gestão democrática pressupõe outra forma de atuação para o profissional, que não corresponde ao controle e à supervisão do trabalho alheio, assentando-se na parceria, apoio e divisão de responsabilidades com o coletivo docente.

Em uma perspectiva mais controladora e hierárquica também se destacou a atuação do coordenador pedagógico com as avaliações (não especificando nos planos se avaliações externas ou não) e os resultados com os índices de desempenho das escolas. As pesquisas desenvolvidas por Pimenta (2013) e Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) evidenciam que as avaliações externas vêm influenciando significativamente a reorganização do trabalho dessas instituições. Em ambas as pesquisas, se evidenciou que os resultados das avaliações vêm sendo incorporados ao trabalho dos coordenadores que passaram a orientar o planejamento do trabalho pedagógico e os momentos de formação nos encontros de trabalho coletivo por índices determinados externamente.

A formação de professores, em um dos casos, também era destacada na perspectiva do controle e da hierarquia como, por exemplo: “prestar assistência técnica aos professores, propondo procedimentos, selecionando e formando materiais pedagógicos e discutindo sistemas de avaliação visando assegurar a eficácia e eficiência do desempenho escolar dos alunos”. Interpreta-se que o trabalho do coordenador pedagógico nesta perspectiva se aproximava das concepções tradicionais de “formação”, uma

vez que apareceu implícito na atribuição uma relação de dependência e paternalismo voltados para a eficácia e eficiência – prestar assistência –, em detrimento das relações de reciprocidade e aprendizagem em comum (Marin, 1995).

Outro aspecto destacado nas análises refere-se ao fato de que em uma das atribuições de natureza pedagógica mencionava-se que o coordenador pedagógico era “elemento multiplicador de cursos e palestras”. Em estudos realizados por Fernandes (2009) foi apontado que aos coordenadores pedagógicos da rede estadual eram destinadas à veiculação, à imposição e à defesa de projetos definidos pelas redes e sistemas de ensino, algo que parece se repetir nos municípios analisados. Ser um “elemento multiplicador de cursos e palestras” não leva necessariamente a uma atuação propositiva e autônoma do coordenador pedagógico e do grupo de professores com os quais trabalha, denotando uma atitude mais de “telefone sem fio”, de repasse de informações, do que uma ação formativa.

Porém, por outro lado, também foram identificadas atribuições pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento do currículo, à articulação pedagógica e à formação docente em uma perspectiva de apoio, trabalho coletivo e valorização da escola como lócus de desenvolvimento profissional. Acompanhar, apoiar, valorizar, ajudar e coordenar foram alguns dos verbos identificados, indicando atribuições mais vinculadas à perspectiva democrática e articuladora da natureza do trabalho de coordenação pedagógica. Neste grupo, pode-se destacar atribuições como: acompanhar o processo ensino-aprendizagem; acompanhar as propostas curriculares; auxiliar a gestão escolar; coordenar o trabalho de elaboração da proposta pedagógica da escola quanto aos aspectos curriculares; apoiar e organizar as atividades

de natureza multidisciplinar e interdisciplinar; divulgar práticas inovadoras; participar na elaboração do plano de gestão escolar; favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo; planejar os momentos de trabalho pedagógico coletivo; proporcionar a integração escola e comunidade; e ser articulador entre a direção e os professores.

Aspectos voltados à dimensão da formação de professores são evidentes na legislação, cabendo aos coordenadores pedagógicos a atuação nas ações formativas que ocorrem individual ou coletivamente nos espaços escolares. Entretanto, as pesquisas, de maneira geral, evidenciam que essa dimensão do trabalho tem sido realizada com grandes dificuldades, seja porque há um descompasso entre o legislado e o executado, como analisaram em artigo recente, Almeida, Souza e Placco (2016) por encontrarem os coordenadores pedagógicos muitas demandas cotidianas, ou por fragilidades na própria formação do coordenador pedagógico (Fernandes; Campos; Vera, 2015). À formação continuada tem sido relegada as mazelas da formação inicial de professores e, segundo Stanisci (2015), há grandes dificuldades dos municípios paulistas em compartilhar responsabilidades desta natureza, o que indica que a recente municipalização do ensino, por si só, pode não estar conseguido sanar os graves e históricos problemas encontrados na formação de professores.

Enfim, é possível afirmar que aos coordenadores pedagógicos das redes municipais analisadas são destacadas amplas e variadas atribuições. Obviamente que há diferenças internas significativas no conjunto de municípios sobre os quais a análise foi realizada, mas, de maneira geral, observou-se que na região geográfica de Bauru há uma situação ainda frágil quanto ao trabalho da coordenação pedagógica,

carecendo a função e/ou cargo de investimentos na formação e nas condições de trabalho visando o fortalecimento da identidade profissional e a melhoria do trabalho junto aos pares. Pode-se inferir que essa fragilidade tenha se acentuado frente ao processo recente de municipalização do ensino, a partir do qual a organização das ações pedagógicas ficou fragmentada e mais complexa, notadamente nas pequenas cidades onde há menos condições e recursos para estabelecer equipes de trabalhos que possam favorecer o desenvolvimento da autonomia escolar, mas isso exigiria outra pesquisa.

## Considerações Finais

Apesar do reconhecimento, na literatura, da importância do papel da coordenação pedagógica na rede pública, sobretudo no bojo da discussão sobre gestão democrática das escolas, sua efetivação nas escolas pós Constituição Federal e LDB, como cargo e/ou função nas redes públicas de ensino ainda é pequena. Nas redes municipais analisadas, a maioria dos profissionais que atuava nas escolas ocupava temporariamente uma função pública, existindo, em algumas situações, a possibilidade de influência política na forma de escolha e provimento do coordenador pedagógico, de quem nem sempre se exigia experiência docente e formação ampla para o exercício das atribuições.

De maneira geral, no eixo das atribuições legais, foi identificada grande diversidade de tarefas que abrangiam as mais diferentes atividades. A amplitude de tarefas pode dificultar o desenvolvimento das atribuições essenciais do coordenador pedagógico que são aquelas de natureza pedagógica, vinculadas ao caráter formativo e articulador do trabalho pedagógico coletivo. A dispersão e a heterogeneidade de atribuições, especificamente aquelas de

caráter administrativo/burocrático e organizativo, identificada nos planos de carreira e salários, leva à hipótese de que podem acarretar maior fragilidade da identidade profissional, uma vez que o coordenador pedagógico mobilizaria tempo para muitas atividades que não correspondem diretamente à função/cargo.

No caso das redes municipais, também foi identificado como fator que contribui para a fragilização da função/cargo o baixo investimento na formação continuada desses profissionais, condição essencial para que se realize adequadamente a coformação nas escolas. Compreende-se, aqui, a coformação no sentido apontado por Cunha e Prado (2008) e Cunha (2014), ou seja, formação produzida em colaboração e baseada na reciprocidade. Nesse caso, a formação que acontece no contexto de trabalho – na escola –, não é uma formação vertical, do coordenador pedagógico para o professor, mas está assentada em relações horizontais e de apoio.

É possível inferir que a municipalização do ensino não foi acompanhada de uma garantia da efetivação de políticas de formação e de acompanhamento do trabalho, ficando a formação dos coordenadores pedagógicos a cargo dos próprios ocupantes da função/cargo. Não se pode deixar de destacar, com relação a este aspecto, contudo, que o desempenho do coordenador pedagógico, assim como o do professor, não pode ser justificado somente em função de sua formação. Como bem apontado por Gatti (2010), múltiplos fatores afetam o trabalho docente, como as políticas educacionais em curso, financiamento da educação básica, condições sociais dos alunos e suas famílias, condições de trabalho nas escolas, entre outros.

Enfim, a coordenação pedagógica como função e/ou cargo é ainda recente nas redes públicas de ensino, carecendo de novas

investigações voltadas à discussão e valorização deste trabalho, o que poderia ajudar a redefinir as políticas municipais de contratação e permanência nas escolas, bem como a implantação de programas de apoio ao coordenador pedagógico, com base na discussão coletiva de aprendizagem profissional. Por outro lado, são necessárias condições objetivas para que o trabalho nessas instituições seja realizado de forma satisfatória e com possibilidades de desenvolver o coletivo e fortalecer a participação e autonomia pedagógica.

### Colaboradores

M.J.S. FERNANDES coordenou o projeto de pesquisa, a coleta de dados e a elaboração do artigo e A. BARBOSA e R.C.O.B. CUNHA contribuíram na análise dos dados e elaboração do artigo.

### Referências

- Almeida, L.R.; Souza, V.L.T.; Placco, V.M.N.S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.27, n.64, p.70-94, 2016.
- Barroso, J. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Versão atualizada até a Emenda n.59, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2016.
- Brasil. *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2016.
- Cunha, R.C.O.B. Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições. *Educação Unisinos*, v.18, n.3, p.280-287, 2014.

- Cunha, R.C.O.B. As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica. *Horizontes*, v.33, n.1, p.63-72, 2015.
- Cunha, R.C.O.B.; Barbosa, A.; Fernandes, M.J.S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.26, n.62, p.386-416, 2015.
- Cunha, R.C.O.B.; Prado, G.V.T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R. (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2008. p.37-49.
- Fernandes, M.J.S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.20, n.44, p.411-424, 2009.
- Fernandes, M.J.S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.4, p.799-814, 2012.
- Fernandes, M.J.S.; Campos, K.L.; Vera, R.L. O trabalho de coordenação pedagógica nas redes públicas: algumas reflexões a partir de um curso de formação continuada. In: Colvara, L.D.; Oliveira, J.B. *Núcleos de Ensino da Unesp*: artigos 2014. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.53-65.
- Gatti, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010.
- Guerra, S.M. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- Hora, D.L. *Gestão democrática da educação*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades: Censo educacional 2015*. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- Jardim, J.P.S.; Picciafuoco, P.R.F. Panorama das carreiras do magistério nos municípios paulistas. In: Palma, L.A.; Stanisci, S.A. *Ampliação das redes de ensino fundamental nos municípios paulistas: referências, dados e questões da política pública de educação*. São Paulo: Fundap, 2015. p.107-118.
- Marin, A.J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, v.36, p.13-20, 1995.
- Miranda, G.V. Escola Plural. *Estudos Avançados*, v.21, n.60, p.61-74, 2007.
- Palma, L.A.; Stanisci, S.A. *Ampliação das redes de ensino fundamental nos municípios paulistas: referências, dados e questões da política pública de educação*. São Paulo: Fundap, 2015.
- Paro, V.H. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. In: Oliveira, R.P.; Adrião, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p.73-81.
- Pimenta, C.O. A centralidade do coordenador pedagógico no trato com avaliações externas: o caso de Indaiatuba. *Cadernos Cenpec*, v.3, n.1, p.179-200, 2013.
- Pinto, J.M.R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, n.153, p.624-644, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a08v44n153.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- Placco, V.M.N.S. O coordenador pedagógico em confronto com o cotidiano da escola. In: Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p.47-60.
- Placco, V. M. N. S.; Almeida, L. R.; Souza, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.754-771, 2012.
- São Paulo (Estado). *Lei nº 444, de 27 de dezembro de 1985*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, 1985. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- Stanisci, S.A. Redes municipais de ensino fundamental: avanços e dificuldades na visão dos dirigentes. In: Palma, L.A.; Stanisci, S.A. *Ampliação das redes de ensino fundamental nos municípios paulistas: referências, dados e questões da política pública de educação*. São Paulo: Fundap, 2015. p.67-106.
- Veiga, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, v.23, n.61, p.267-281, 2003.

Recebido em 4/3/2017 e aprovado em 29/11/2017.