

MARIA YVONETI DA CRUZ

INFLUÊNCIAS ATUANTES NAS EXPECTATIVAS E
PERCEPÇÕES A RESPEITO DAS FUNÇÕES DE SU
PERVISÃO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES E ES
PECIALISTAS DE EDUCAÇÃO.

Dissertação apresentada como
exigência parcial para obtenção do grau
de Mestre em Educação, área de Adminis-
tração e Supervisão Educacional, sob a
orientação do Professor Doutor

JAMES PATRICK MAHER

CAMPINAS - 1981

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA:

Dra. Maria Lúcia R.D. Carvalho

Dr. Newton César Balzan

Dr. James Patrick Maher

AGRADECIMENTOS

a meu pai - "em memória"

e

a todos aqueles que de uma maneira
ou de outra contribuíram para a
realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo identificar a existência de consenso, ambiguidade ou conflito nas expectativas e percepções mantidas por professores e especialistas de educação, a respeito do papel da Supervisão, a nível de unidade escolar, ou Coordenação Pedagógica, numa amostra de sujeitos atuando em unidades escolares subordinadas às 1a. e 2a. Delegacias de Ensino do Município de Campinas.

A pesquisa foi motivada pela ênfase atribuída à função de Coordenação, como elemento de integração do processo educativo, e a observação das condições da realidade para a efetividade desse trabalho.

Através de pesquisa de campo, procurou-se levantar os dados por meio da aplicação de um questionário, onde se especificam uma série de atividades atribuídas à função supervisora, dados demográficos, e variáveis independentes: experiência com Coordenação e nível de formação e atuação.

O referencial teórico adotado tomou por base de análise conceitos da Teoria do Papel, que se ocupa da transmissão e interação dos papéis na organização, a literatura relacionada ao assunto, a legislação e o "modelo" de Supervisão adotado pela Secretaria da Educação.

Os resultados obtidos confirmam a existência de consenso entre os grupos para grande parte das atividades supervisoras relacionadas às dimensões de planejamento e coordenação, mas diminuindo nas de avaliação e assessoria. Ambiguidade e conflito nas respostas foram observadas, em média, em 40% das atividades, indicando a necessidade de esclarecimentos a respeito daquelas funções, a fim de evitar problemas de relacionamento, e possibilitando maior integração entre os elementos com vistas à mudança da realidade.

Considerações são feitas a propósito da necessidade de reflexão e de melhoria das condições de trabalho desse especialista, desde a sua formação, e dos demais elementos envolvidos no processo de ensino, em suma, do conjunto

dos educadores, atuando em função das necessidades da realidade, ao invés simplesmente da introdução de inovações e, assim, possibilitando a elaboração de um "modelo" de supervisão que promova a mudança.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO	
1. Contexto do Problema	p. 3
2. Estabelecimento do Problema	p. 9
3. Objetivos da Pesquisa	p. 10
4. Justificativa da Pesquisa	p. 11
5. Questões desta Pesquisa	p. 13
CAPÍTULO II. REFERENCIAL TEÓRICO	
1. Teoria do Papel: consenso, ambiguidade, conflito	p. 18
2. Aspectos Legislativos e Posição da Coordenação Pedagógica no Sistema de Supervisão do Estado de S. Paulo	p. 27
3. Resenha da Literatura Relacionada	p. 39
CAPÍTULO III. METODOLOGIA	
1. Sujeitos	p. 45
2. Variáveis	p. 46
3. Instrumento	p. 52
4. Procedimentos	p. 57
5. Análise dos Dados	p. 60
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	
1. Dados da Amostra	p. 65
2. Expectativas sobre as funções de Coordenação Pedagógica	p. 68
3. Relação entre expectativas e percepções	p. 79
4. Resumo Geral dos Dados	p. 89
CAPÍTULO V. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	
1. Resumo Geral	p. 94
2. Discussão	p. 96
3. Conclusões	p. 107
BIBLIOGRAFIA CITADA	p. 118
ANEXOS:	
1. Modelo de Questionário Utilizado	p. 124
2. Relação de Unidades Escolares	p. 130

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1. Contexto do Problema
2. Estabelecimento do Problema
3. Objetivos da Pesquisa
4. Justificativa da Pesquisa
5. Questões desta Pesquisa

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. CONTEXTO DO PROBLEMA

Uma das características mais marcantes dos últimos tempos tem sido a mudança, em ritmo cada vez mais acelerado, que se reflete em todos os setores da sociedade, e efetuando uma série de revoluções industriais e tecnológicas, dado que parece inexistir demora entre a idéia e a sua aplicação prática.

Estamos, portanto, vivendo numa época de intensas mudanças, ocasionando problemas de instabilidade, de insegurança, e exigindo constantes adaptações dos indivíduos, às quais nem sempre estamos preparados para enfrentar¹. Anteriormente, Kilpatrick já salientava que essa "consciência da mudança" permanente da realidade exige um novo tipo de homem - que pense e atue criativamente na determinação do futuro².

Dentro dessa visão de mundo em mudança a escola, como organização social, também sofre a influência dessas transformações da realidade, que a pressionam no sentido de modificar sua estrutura interna e o seu papel. Assim é que, numa sociedade estática, com poucas diferenças entre o passado e o futuro, é natural uma educação que funcione como preparação para o futuro, com base num modelo passado; neste caso, sua função é meramente conservadora. Em contraposição, numa sociedade dinâmica, a educação tem por base o presente em constante mudança, e sua função não se limita apenas à transmissão de conteúdos e esquemas de vida, mas na centralização de seu trabalho sobre as energias e capacidades da

1. Alvin TOFFLER, *O Choque do Futuro*.

2. W.H. KILPATRICK, *La Funcion Social, Cultural y Docente de La Escuela*, p. 98.

pessoa, levando-a a tomar consciência de suas aptidões e de seus limites. Isso traz implícita a idéia do homem social responsável, capaz de ser útil à comunidade e de cumprir seus deveres para com ela, ao mesmo tempo em que exige do educador uma atitude de crítica frente ao processo de multiplicação dos conhecimentos. Dessa forma, além da transmissão de conteúdos, a época atual exige da escola a preparação de indivíduos com mentalidade crítica e sensíveis às solicitações do ambiente em permanente mutação, ou seja, exige o desempenho da função formadora, o desenvolvimento do espírito crítico-analítico. Enfim, mais que *aprender* conteúdos "prontos", importa que o aluno aprenda a *fazer*, isto é, ao invés dos resultados, deve-se enfatizar o "processo" - observar, analisar, comparar, experimentar, avaliar, enfim *agir* - único modo de se conceber a educação como formação³.

Em vista disso, além de se ressaltar a importância do educador na condução do processo educativo, coloca-se também a necessidade de se encarar a educação como trabalho de conjunto, de uma equipe integrada, com base em uma filosofia de ação comum, que norteia o processo educativo, numa interdependência entre os vários elementos, cada qual desempenhando o seu papel, para se alcançar os fins previstos⁴. É através dessa integração de esforços que se visualiza a possibilidade de realização do aspecto formativo da educação, sem a qual o trabalho dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se perderia em atividades isoladas, cada qual visando seus próprios objetivos, perdendo de vista a unidade.

A interdependência das funções como meio para se atingir os fins educativos decorre, portanto, da especialização cada vez mais crescente, ocasionando a compartimentalização das funções na estrutura escolar e pré-determinando os papéis de cada um, conforme sua posição dentro do sistema.

Essa diversidade de especializações frequentemente ocasiona problemas

3. Ricardo NASSIF, *Pedagogia de Nosso Tempo*, p.66.

4. José A. ARAGÃO, *Educação Média: Um Trabalho de Equipe*, cap. III.

nas organizações escolares, derivados de fatores como a não-integração dos elementos no desempenho dos vários papéis, a deficiência ou ausência de conhecimento das características das funções, gerando expectativas que não se coadunam com o desempenho dos papéis pelos especialistas em questão.

Então, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha mais condições de se efetivar integradamente, emerge a figura de um elemento que vai atuar como coordenador, empenhando-se para promover a convergência de todas as atividades curriculares para fins e objetivos comuns.

No momento, estamos preocupados com o papel da Supervisão a nível de unidade escolar, ou Coordenação Pedagógica, como agente facilitador de mudanças do comportamento didático dos professores, bem como de integração entre os conteúdos curriculares, com vistas à obtenção dos objetivos da escola de 1º e 2º graus.

Essa nova função, introduzida pelas últimas reformas do ensino (do Ensino Superior em 1969, e do Ensino de 1º e 2º graus em 1971), adquire maior importância quando se considera a necessidade de implantação de inovações estabelecidas por essas mesmas reformas, requerendo novas formas de ação por parte dos professores incumbidos de sua realização, mas para as quais eles nem sempre estão preparados. Em decorrência disso, na maioria das vezes, tanto a nova função quanto o próprio elemento dela encarregado não são bem aceitos, pois não se compreende adequadamente o seu papel.

Essa incompreensão pode ser derivada de uma diversidade de fatores. Um deles, que desperta atenção, é a exiguidade do número de Coordenadores Pedagógicos. Inicialmente, em 1972, num total de 68 para todo o Estado de São Paulo (e denominados Assistentes Pedagógicos), esse número decresceu para 32 em 1974⁵, chegando a 106 em 1977⁶. Ainda em 1977 previa-se atingir 854 coordenadores atuando em escolas consideradas "carentes", distribuídas pelas 114 Delegacias de Ensino (DE), pertencentes às 18 Divisões Regionais de Ensino (DRE), representando

5. S. Paulo (Estado) - SE/CERHUPE - *Estatísticas Escolares Básicas*, p. 231.

6. D.O.E. "Relação de escolas que contavam com C.P.", SP, 10/11/77, p. 26; D.O.E. "Prova de Seleção para C.P. - Relação de escolas carentes que comportam a função de C.P.", SP, 09/09/77, p. 60.

25% das 3.288 unidades escolares do Estado⁷. Acrescente-se que o concurso para seleção dos novos elementos, previsto para 1977, só ocorreu em 1978. Previa-se ainda que após 1977 o número de Coordenadores chegaria a 2.660, porém sem maiores especificações de como, nem quando, mas até o momento permanecem apenas os 25%.

Outro fator diz respeito à definição de seu campo de trabalho; apesar da atribuição de funções pela legislação⁸ observa-se ainda uma indefinição, a começar pelo requisito exigido: "licenciado em Pedagogia, '*preferencialmente*'^{*} com habilitação específica em Supervisão" (Decreto nº 7.709/76 - SP) . Ainda aqui, outro aspecto importante é o que trata de seu recrutamento: sendo uma função, e não cargo, não é de provimento efetivo, e está na dependência de indicação do Diretor da escola, portanto, indivíduo de sua confiança. Em consequência dessa indefinição, é de se esperar que entre os próprios elementos encarregados da administração da unidade escolar (Diretores e Assistentes de Direção), a quem se subordinam os Coordenadores, haja uma diversidade de percepções e expectativas sobre essa nova função. Em muitos casos observados os Coordenadores realizam atividades que não lhe dizem respeito mas que, entretanto, lhe são atribuídas por necessidade da escola, ou por exigências alheias à sua vontade, como atender telefone, dar atendimento ao público em geral, coordenar festas e campanhas, realizar serviços de mimeografia, cartazes, cuidar de horário, uniformes, lanches, atender casos individuais de alunos, e até mesmo substituir professores que faltam.

Aos aspectos já relacionados soma-se a diversidade de formação dos próprios Coordenadores, o que também ocasiona variedade de formas de atuação. Uma vez que entre os critérios para o exercício da função se coloca a exigência de 5 anos de atuação como professor efetivo, e a Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Supervisão ou Inspeção, a grande maioria desses elementos teve uma

7. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p. 99.

8. S. Paulo (Estado) - Lei Complementar nº 114/74 - Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus; reformulada pela Lei Complementar nº 201, de 09/11/78; e Decreto nº 5.586/75 - Atribuições dos Cargos e Funções do Quadro do Magistério.

* Grifo nosso.

formação deficitária, na maioria dos casos realizando cursos em fins de semana e, conseqüentemente, com excesso de atividades. Além disso, parece não haver ainda um consenso que caracterize o tipo de formação a ser desenvolvido nessas habilitações, já que as disciplinas que poderiam contribuir com um referencial teórico para essa formação não estão bem definidas, sendo aceitas tanto Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, como Princípios e Métodos de Inspeção Escolar (às quais caberia a maior responsabilidade em contribuir para a formação desse especialista), o que torna mais ambíguo ainda o papel do supervisor. Outro problema que também se coloca é o da exiguidade da literatura, sendo totalmente traduzida e transplantada da literatura norte-americana. Além disso, dada a quase inexistência de pessoal formado nessa área de conhecimento, é bastante reduzido o número de pesquisas sobre a realidade brasileira, que pudessem contribuir para a sua adequação.

Outrossim, é importante salientar que o transplante da literatura ocorre como reflexo do transplante de todo um sistema educacional, sem preocupação de adequação à nova realidade, ocasionando portanto problemas de adaptação e mesmo rejeição. Nesse sentido, temos com freqüência reformas do ensino, ajustes, remendos, introdução de inovações, tentativas de modernização, mas não propriamente mudanças, o que supõe tocar nos fundamentos, na base, naquilo que constitui o alicerce do sistema educacional, ou seja, a estrutura sócio-econômico-política vigente⁹.

Observe-se também que antes da introdução dos Coordenadores Pedagógicos nas escolas da rede estadual comum, essa função já havia nas escolas experimentais, juntamente com uma equipe de especialistas em educação, os professores, na maioria com formação universitária e tempo integral, enfim, em ambiente completamente diferente do atual, e os elementos preparados para atuar de maneira integrada em função dos objetivos da escola.

Assim como outras funções na estrutura escolar (Orientador Educacional,

9. Nesse particular, consultem-se os vários estudos da evolução da educação brasileira: Berger, Freitag, Santos Ribeiro, e também os trabalhos de Freire, Garcia, Saviani, e outros.

Psicólogo), a Coordenação também é tida como uma inovação dentro do sistema, dando-lhe um toque de moderno, mas sem a preocupação de ocasionar realmente mudanças. Observe-se a maneira como foram introduzidos esses elementos, a ausência de um preparo cuidadoso (tão somente um "treinamento" rápido e ocasional) e, além disso, o despreparo dos demais elementos integrantes do conjunto que com ele irão trabalhar. E mais, as próprias condições de trabalho: como atuar junto aos professores que não dispõem de tempo para contato com o Coordenador, a não ser em algumas poucas horas/atividades (dentro de quatro horas, para os professores que ministram 40 hs/a. semanais) ?

Outro fator que contribui para a incompreensão do papel do Coordenador está relacionado à formação dos professores, que irão receber aquela orientação. Além da diversidade apresentada pelos cursos de Licenciatura, de uma instituição para outra, soma-se a limitação das disciplinas da parte de formação pedagógica. Note-se que num curso de formação de professores de Física, ou Biologia, por exemplo, as disciplinas da parte específica cobrem mais de 3/4 da carga horária total, restando para as disciplinas pedagógicas pouco menos de 1/4 desse tempo, a serem distribuídas entre Psicologia, Didática, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino. Com relação a esta última, cuja finalidade seria dar uma visão do sistema educacional, sua estrutura e funcionamento, confrontando legislação e realidade, constitui-se numa das únicas disciplinas onde o licenciado poderia obter maiores informações a respeito dos diferentes cargos e funções do Estatuto do Magistério, e a integração entre os mesmos. Entretanto, não estamos certos de que isso realmente ocorra, e de forma a permitir uma percepção clara dos papéis a serem desempenhados pelos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. No dizer de SAVIANI, no desenvolvimento das programações dessa disciplina predomina a atitude formalista e acrítica, limitando-se à apresentação e análise de textos legais¹⁰.

Ainda considerando a formação, tanto de professores quanto de especialis-

10. Dermeval SAVIANI, "Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71", in Walter E. GARCIA (org.) *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*, p. 175.

tas em educação, nota-se que na maioria das vezes, pela própria estrutura dos cursos, a preparação desses profissionais ocorre de maneira estanque, impedindo ou dificultando a visão de interdependência do conjunto, necessária para se alcançar os objetivos mais amplos da educação. A ênfase se coloca nas especializações, no conteúdo específico, em detrimento de sua formação pedagógica, da interdependência entre os vários campos, e mesmo deixando de lado os aspectos da comunicação, das relações humanas, que estimulam a tomada de consciência das novas idéias e novos métodos, tão importante para a educação que visa a mudança.

2. ESTABELECIMENTO DO PROBLEMA

A preocupação em focalizar o papel do Coordenador Pedagógico na estrutura escolar deriva da importância a ele atribuída pela legislação, isto é, promover a integração dos conteúdos das várias áreas do currículo, com vistas à obtenção dos fins da educação. A importância desse elemento aumenta quando se consideram as deficiências de formação pedagógica dos cursos de preparação de professores, a necessidade de sua permanente atualização em face do progresso acelerado do conhecimento e a inexistência de treinamento em serviço e, além disso, a introdução de reformas do ensino sem um preparo anterior e cuidadoso dos elementos executores - os professores.

É importante considerar ainda que não é a existência pura e simples da legislação, estabelecendo as funções do Coordenador Pedagógico, que vai garantir sua atuação e seu êxito. Isto vai depender de uma série de fatores, implicando num exame mais detalhado da situação, do contexto em que vai atuar, e dos elementos envolvidos, a fim de identificar se tais condições são favoráveis ou não ao desempenho da função.

Enfim, ocupando uma posição na unidade escolar, é importante considerar que a Coordenação Pedagógica é objeto de expectativas, quanto ao desempenho de

seu papel, por parte de todos os outros elementos integrantes do conjunto. Por sua vez, essas expectativas são influenciadas pela percepção de cada indivíduo sobre a função, e essas imagens são produto de sua formação e experiências vividas. Assim sendo, nem sempre ocorre concordância de percepções e expectativas entre os elementos da organização. Se de um lado o diretor pode "esperar" que o Coordenador supervisione os professores, estes podem "esperar" que o Coordenador lhes dê apoio, e assim por diante.

Dentre as expectativas encontradas alguns o tomam como "agente de mudanças", entendendo-se geralmente por mudança as inovações por ele introduzidas, tais como novas técnicas de ensino. Outros o consideram como elemento intermediário entre a cúpula, que planeja e decide, e os executores do processo. Na maioria dos casos, observa-se um desconhecimento de sua função, considerando-o alguns como um "intruso" ou alguém mais para fazer exigências ao professor ou, mais ainda, alguém que "julga" o seu trabalho e, como tal, um elemento a ser evitado. Dificilmente ele é visto como alguém que promova a avaliação do trabalho didático, com vistas ao aperfeiçoamento do professor e, talvez, muito poucos os que o vêem como elemento de integração do processo educativo, em torno de alvos comuns ao grupo.

Portanto, o problema desta pesquisa está diretamente relacionado à importância atribuída à Coordenação Pedagógica, como elemento de integração do processo de ensino-aprendizagem (inferida da legislação), e como elemento facilitador de "mudanças" no comportamento didático dos professores. Assim sendo, o problema poderia ser formulado da seguinte maneira:

1. Quais as expectativas e percepções a respeito das funções de Coordenação Pedagógica existentes entre Professores, Administradores Escolares e Coordenadores ?
2. Que fatores influem nas expectativas e percepções a respeito das funções de Coordenação Pedagógica ?

3. OBJETIVOS DA PESQUISA

Em vista das considerações anteriores, os objetivos que se propõe atingir com este trabalho são:

1. Identificar as expectativas e percepções de professores, com diferentes níveis de formação e atuação, bem como de administradores escolares e coordenadores, em relação à função do Coordenador Pedagógico, em uma amostra de sujeitos atuando nas escolas estaduais do município de Campinas, jurisdicionadas à 1a. e 2a. Delegacias de Ensino de Campinas.
2. Identificar os pontos de congruência e/ou conflito nas expectativas a respeito da função de Coordenação Pedagógica entre dois grupos de sujeitos: daqueles que tiveram experiência de trabalho com Coordenação e daqueles que não tiveram tal experiência.
3. Identificar os pontos onde há congruência e/ou conflito entre expectativas e percepções a respeito da função de Coordenação Pedagógica, naquele grupo de sujeitos que tiveram experiência de trabalho com Coordenação.

4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A consideração da necessidade da melhoria do processo educativo frente às situações contínuas de mudança e, especificamente, frente ao aumento cada vez mais acelerado do conhecimento, tem levado a uma especialização cada vez maior, resultando numa ampliação de conteúdos do currículo escolar, bem como na introdução de outras funções não diretamente envolvidas com a situação ensino-aprendizagem — os especialistas de educação, encarregados de auxiliar ou criar melhores condições, a fim de que professores e alunos alcancem os objetivos previstos pela escola.

Nesse sentido, a nova legislação escolar (Lei 5.692/71) introduziu uma

série de modificações no ensino de 1º e 2º graus tanto em sua estrutura didática, como na administrativa, dando ênfase especial ao princípio de integração, bem como distribuindo responsabilidades através da hierarquia organizacional, até atingir o professor em sala de aula. Em consequência, a escola, como instituição social, necessita revisar e redefinir papéis até agora existentes, a fim de adequar-se às novas exigências sociais e participar do processo de desenvolvimento e transformação. Assim, por exemplo, o papel do diretor da unidade escolar vai se transformando, deixando de ser o único responsável, para "trabalhar com uma equipe de especialistas e de técnicos que, como ele, são profissionais especializados em diferentes áreas da educação"¹¹.

Dentro pois dessa estrutura escolar, novos papéis passam a integrar o contexto, como é o caso da ação supervisora ao nível da unidade escolar, isto é, a função de Coordenação Pedagógica, ao lado de papéis já existentes, como os de Diretor, Assistente de Diretor e, em alguns casos, o Orientador Educacional.

Considerando portanto a sua recente introdução nas escolas, a exiguidade de seu número e, além disso, dado que essa função ainda não foi satisfatoriamente incorporada por aqueles que devem desempenhá-las (MEC-DEF, 1974) e, por isso mesmo, compreensivelmente nem sempre aceita pelos elementos da organização, mister se faz um esclarecimento maior a respeito do papel do Coordenador, cuja ênfase se coloca no "aprimoramento das atividades educativas e na implementação dos mecanismos capazes de elevar qualitativa e quantitativamente a produtividade da escola e de todo o sistema escolar"¹².

Como as demais organizações, a escola é vista aqui como um conjunto determinado de atividades e comportamentos para a realização de um propósito ou objetivo comum, utilizando sistema de papéis para controlar e coordenar o comportamento dos membros, com a finalidade de assegurar a interdependência dos processos necessários para a continuidade da operação do sistema¹³.

11. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p. 33

12. *Ibid.*, p.3

13. Daniel KATZ e Robert L. KAHN, *Psicologia Social das Organizações*, 108-118.

A utilização da Teoria do Papel como referencial teórico se justifica pela sua preocupação com a transmissão e interação de papéis, possibilitando identificar onde possam surgir diferenças básicas nas percepções e expectativas dos elementos envolvidos no processo educativo, com referência ao papel funcional do Coordenador Pedagógico. Se as organizações dependem desse desempenho em termos de comportamento controlado e coordenado dos membros do sistema, o processo de envio de expectativas, decorrente das percepções dos elementos envolvidos, se torna uma parte importante de socialização do indivíduo dentro de seu papel organizacional.

Assim sendo, acredita-se que a aplicação dos conceitos da Teoria do Papel à função supervisora possibilitaria um conhecimento melhor da mesma em nossa realidade. Ocupando um lugar intermediário entre a direção e os professores, é importante considerar não apenas as atribuições normativas que a determinam, mas identificar também como ela é percebida por professores e especialistas, inclusive os próprios Coordenadores, tendo em vista sua melhor aceitação e desempenho e, em consequência, diminuindo as possíveis situações de ambiguidade, ou atenuando os conflitos decorrentes da interação do conjunto de papéis.

Dessa forma espera-se contribuir para uma clarificação maior do papel e das funções do Coordenador Pedagógico, com vistas também à melhoria de sua formação e atuação. Espera-se ainda que os dados possam contribuir para se enfatizar, de alguma forma, que a obtenção dos objetivos mais amplos da educação se torna mais viável através do trabalho integrado dos elementos envolvidos nesta equipe, e que sob esse enfoque deveria ser a formação de professores e especialistas de educação.

5. QUESTÕES DESTA PESQUISA

As questões que se pretende responder com esta pesquisa são:

- Haverá diferenças nas expectativas e percepções a respeito das funções de Coordenação Pedagógica entre Professores (com diferentes tipos de formação e campo de atuação), Administradores Escolares e entre os próprios Coordenadores Pedagógicos ? ou, mais especificamente:
 - a) Haverá diferenças nas expectativas sobre as funções de Coordenação Pedagógica entre grupos de professores 1, 2 e 3, e Administradores Escolares que tiveram experiência de trabalho com Coordenação e entre aqueles grupos de sujeitos que não tiveram tal experiência ?
 - b) Haverá diferenças entre as expectativas e percepções a respeito das funções de Coordenação entre Coordenadores, Professores e Administradores Escolares que tiveram experiência de trabalho com Coordenação Pedagógica ?

Para melhor compreensão, considera-se necessária uma clarificação de alguns termos empregados:

Expectativa - o que se espera de um indivíduo que ocupa uma posição na organização. Para KATZ e KAHN¹⁴, as expectativas de papel consistem em

"padrões de avaliação aplicados ao comportamento de qualquer pessoa que ocupe um dado ofício ou posição organizacional".

Percepção - representação ou imagem que se faz a respeito de alguém que desempenha determinado papel na organização, ou "representação que se acha no ambiente psicológico (da pessoa) e que, conseqüentemente, pode diferir de várias maneiras da organização real. Portanto, a organização objetiva e a organização psicológica de uma pessoa podem ou não ser congruentes, dependendo de sua capacidade de perceber a realidade organizacional"¹⁵.

Na prática, expectativas e percepções se interrelacionam de tal maneira que a ocorrência de uma possibilita adaptações e ajustes na outra. Por exemplo, antes de entrar em contato com o Coordenador Pedagógico o indivíduo pode manter algumas expectativas sobre a função. Quando entra em contato com o Coordenador pode haver uma alteração de suas expectativas, pela percepção que tem

14. Daniel KATZ e Robert L. KAHN, *Psicologia Social das Organizações*, p. 211.

15. *Ibid.*, p. 206.

agora daquela função e vice-versa, num processo contínuo de ajustamentos e reformulações.

Aqui, as expectativas e percepções dos sujeitos foram detectadas através de suas respostas a um questionário contendo uma série de atividades pertinentes ou não à função de Coordenação.

Função - conjunto de atribuições e responsabilidades previstas para o indivíduo que ocupa uma posição na organização. Constitui, portanto, uma concepção relacional, que se refere a "um determinado ponto no espaço organizacional"¹⁶.

Desempenho de Papel - "... os elementos estruturais ou normativos que definem o comportamento dos incumbentes de papel ou atores, isto é, seus direitos e obrigações mútuas"¹⁷.

A Formação Pedagógica - dos professores, aqui se refere aos cursos encarregados de sua formação; para o Professor 1 - habilitação específica de 2º grau (antigo Curso Normal) - habilitação Magistério, com atuação no ensino de 1º grau, de 1a. à 4a. série; ao Professor 2 - habilitação específica de grau superior correspondente à licenciatura de 1º grau, com atuação no ensino de 1º grau, de 5a. à 8a. série; ao Professor 3 - habilitação específica de grau superior correspondente à licenciatura plena, com atuação no ensino de 1º grau, de 5a. à 8a. série, e em todo o ensino de 2º grau.

Especialistas de Educação - aqui são considerados os Administradores Escolares e os Coordenadores Pedagógicos.

a) Administradores Escolares - aqueles elementos que não atuam diretamente no processo ensino-aprendizagem, mas se preocupam com a manutenção interna da organização escolar (provi-

16. Daniel KATZ e Robert L.KAHN, *Psicologia Social das Organizações*, p. 211.

17. Jacob GETZELS, James M.LIPHAM e Roald F.CAMPBELL, *Educational Administration as a Social Process*, p. 60.

denciando recursos, resolvendo problemas administrativos, controlando a frequência do pessoal, etc...); aqui se identificam os cargos de Diretor e Assistente de Diretor;

- b) Coordenador Pedagógico - ou Supervisor a nível de unidade escolar, é o ocupante de uma posição na estrutura da escola, mais preocupado com a mudança de comportamento didático do professor, e a integração dos esforços de todos para a obtenção dos objetivos do ensino. Sua função se relaciona com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, propiciada por "uma unidade de orientação e ação didática e esta, por sua vez, fundamentada em uma linha comum de orientação filosófica-pedagógica"¹⁸

18. José A. ARAGÃO, *Educação Média: um trabalho de Equipe*, Cap. III.

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO

1. Teoria do Papel: consenso, ambiguidade, conflito
2. Aspectos Legislativos e posição da Coordenação Pedagógica no Sistema de Supervisão do Estado de São Paulo
 - 2.1. Aspectos Gerais da Legislação sobre a Supervisão Escolar
 - 2.2. A Coordenação Pedagógica no Sistema de Supervisão do Estado de São Paulo
 - 2.3. Modelo de Supervisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
3. Resenha da Literatura Relacionada

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Ponderando que o Coordenador Pedagógico no seu desempenho individual na organização assume uma identidade posicional, vamos considerar, para a análise do problema, três aspectos a ele relacionados:

- alguns conceitos da Teoria do papel;
- aspectos da legislação sobre a Coordenação Pedagógica e sua posição no sistema de supervisão do Estado de São Paulo;
- resenha de pesquisas relacionadas à percepção e expectativa sobre a função de supervisão.

1. TEORIA DO PAPEL: CONSENSO, AMBIGUIDADE, CONFLITO

Considerada como um tipo de organização social, a escola é um conjunto onde se reúne um grupo de pessoas para o desenvolvimento de atividades relacionadas, com vistas à realização de algum propósito comum, através da divisão de trabalhos e funções, por meio de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade.¹⁹

Nesse conjunto estruturado de ações, cada elemento ocupa uma posição, integrando um conjunto de papéis que se relacionam, que são interdependentes. Dessa forma, dentro de um sistema, um papel particular não pode ser considerado separadamente de sua relação com outros papéis. O papel do Coordenador, por exemplo, dentro da organização escolar, só pode ser examinado em função de

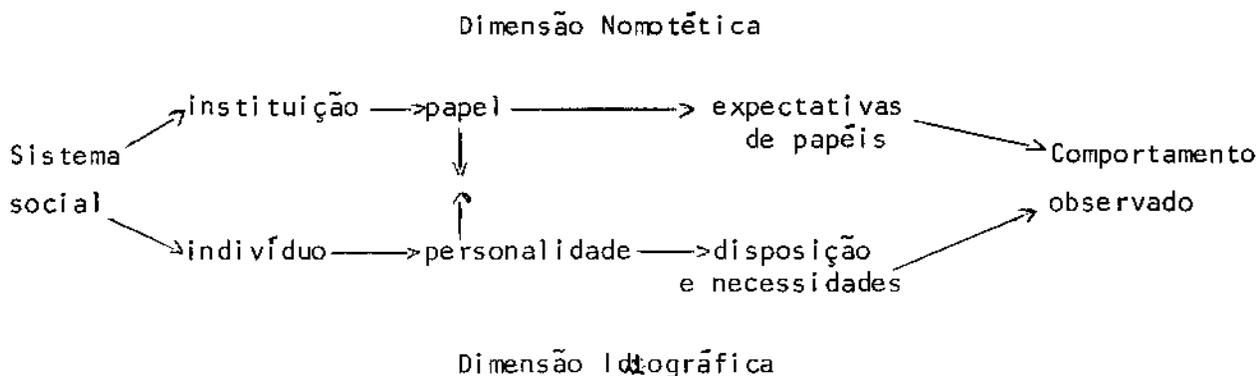
19. Edgard H. SCHEIN, *Organizational Psychology*, p. 9.

outros papéis interrelacionados, como os de professores, diretor e alunos.

Portanto, "cada posição está vinculada com uma série de normas, exigências, regras e expectativas sociais que descrevem e caracterizam as condutas que o ocupante de uma dada posição deve desempenhar adequadamente, frente a uma ou outra posição, e vice-versa"²⁰.

A análise do processo de transmissão e interação de papéis, a que vamos nos referir, pode ser encontrada tanto em Getzels e Guba, como também em Katz e Kahn, e Biddle e Thomas, dentre outros.

GETZELS e GUBA descreveram um modelo onde a administração é considerada estruturalmente como a hierarquia de relações superiores-subordinados, dentro de um sistema social; funcionalmente esta hierarquia de relações é a base para a distribuição e integração de papéis com vistas a facilitar a obtenção dos objetivos do sistema social. Para eles, o sistema social compreende duas dimensões: a nomotética, constituída pela instituição, que é definida por seus papéis, e estes em termos de expectativas de papéis; e a idiográfica, constituída de indivíduos, sua personalidade, sua disposição e necessidades.

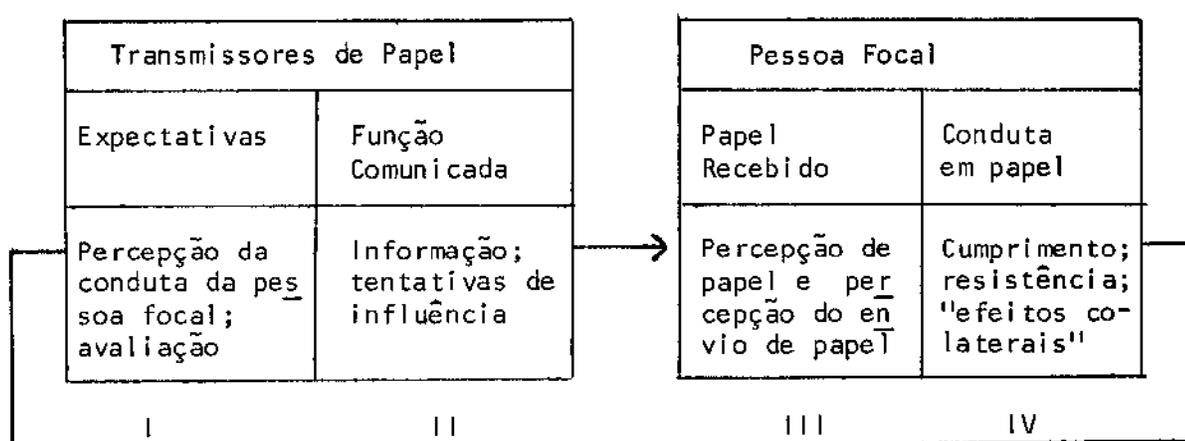


Como pode ser visto graficamente, pressupõe-se que as duas dimensões do sistema social estejam em constante interação e, dessa forma, o comportamento é uma função de interação entre as personalidades singulares e os papéis estabelecidos. A conformidade à instituição, a seus papéis e às expectativas conduzem à eficácia organizacional, enquanto a conformidade ao indivíduo, à

20. David W. JOHNSON, *Psicologia Social de la Educacion*, p. 52.

sua personalidade e às suas disposições e necessidades conduzem à eficiência individual²¹.

Por sua vez, KATZ e KAHN propuseram um modelo do episódio de papel, segundo o qual o envio e recebimento de papel se baseiam nos conceitos de expectativas de papel (padrões de avaliação aplicados ao comportamento de qualquer pessoa que ocupe um dado ofício ou posição organizacional); papel transmitido (consistindo em comunicações com origem nas expectativas de papel e que são passadas pelos membros do conjunto de desempenho como tentativas para influenciar a pessoa focal); papel recebido (percepção das mensagens de papel, por parte da pessoa focal, que lhe foram endereçadas, inclusive as que a pessoa "envia" a si mesma); e, comportamento em papel (reação da pessoa focal ao complexo de informações e influências que recebeu); como especificado no gráfico abaixo.



Um modelo de episódio de função

Segundo o modelo, de um lado teríamos a cognição e o comportamento dos que enviam papéis, e de outro, a cognição e o comportamento da pessoa focal; as caselas I e III representam processos de percepção, cognição e motivação - processos internos para a pessoa (transmissor e pessoa focal), enquanto que as caselas II e IV representam comportamentos - atos empreendidos na expressão de processos cognitivos e motivadores.

Resumidamente, o episódio do desempenho de papel decorre de um processo

21. Jacob W. GETZELS e Egon G. GUBA, "Social Behavior and the Administrative Process". *The School Review*, 65:423-441.

cíclico e em funcionamento: a reação da pessoa focal ao envio de papel volta a cada um dos transmissores, de modo que alteram ou reforçam as expectativas e o subsequente envio de papel. Os atuais envios de papel de cada membro do conjunto dependem da reação conseguida por suas últimas transmissões, e assim tem início um novo episódio²².

Apesar de notar que o conceito de papel seja um dentre os mais controversos usados pelos analistas, BIDDLE e THOMAS apontaram por sua vez que uma revisão das muitas definições indica que a definição mais comum de papel é a de um grupo de prescrições que definem o comportamento desejado do ocupante de uma posição, isto é, a associação comportamentos-posições. Com base nisso, eles propuseram uma matriz de relações comportamento-pessoa que, no seu entender, daria a necessária amplitude ao conceito de papel. A matriz consiste de um grupo de comportamentos que são ordenados para ambos os grupos: um de sujeito (pessoa) e um de classes comportamentais. Assim, por exemplo, se a dimensão horizontal consistir de pessoal da escola (P), como o diretor, professores e coordenador, e a vertical de comportamentos (C), ou de prescrições, ou expectativas, no cruzamento de ambas teríamos comportamentos ou expectativas de desempenho dos indivíduos, da forma como um daqueles indivíduos citados mantém sobre o papel do Coordenador Pedagógico.

Essa matriz, ao mesmo tempo que provê um esquema descritivo para classificação de intermináveis variedades de papéis descritos na literatura, dentro de categorias manejáveis, provê também uma superestrutura, dentro da qual todos os papéis podem ser classificados ao longo das mesmas dimensões, e finalmente, provê a base necessária para uma ampla definição do conceito de papel, resultante da combinação de algum segmento de pessoa (indivíduo ou agregado)

22. Daniel KATZ e Robert L. KAHN, *Psicologia Social das Organizações*, p. 211-213.

com algum segmento comportamental (ação, prescrição, avaliação, sanção e descrição)²³.

Matriz de Relações comportamentos-pessoas, adaptada de Biddle e Thomas*

		Conjunto de Classes Comportamentais				
		Funções C.P. Pessoal. escola	C ₁ Planejamento	C ₂ Avaliação	C ₃ Orient. Individ.	C ₄ Ativ. Adm.
Conjuntos de	P ₁ Diretor					
	P ₂ Ass. Diretor					
	P ₃ Coord. Ped.		Expectat. desempenho			Segmento pessoas
	P ₄ Profs.					
	P ₅ Profs.			Segmento Comportamental		
	P _n					

* Biddle e Thomas (1966), in Shaw e Constanzo, p. 336.

Em síntese, observa-se que, de certa forma, as teorias se interrelacionam pois apresentam os membros de uma organização social como portadores de imagens e definidores de papéis, os quais são definidos em termos de expectativas, de certos "direitos e deveres normativos", resultando que, para cada pessoa em uma posição há um conjunto de papéis, decorrentes da totalidade de suas relações.

No momento estamos interessados no papel prescrito do Coordenador (dimensão nomotética), ou seja, nas imagens que os professores, diretores e os

23. B.J. BIDDLE e E.J. THOMAS, *Roles Theory*, in M.E. SHAW e P.R. CONSTANZO, *Theories of Social Psychology*, p. 335/6.

próprios coordenadores mantêm sobre aquela função, como são percebidas as atividades por ele desempenhadas, levando-se em conta as prescrições formais, explícitas deste papel, relacionadas tanto pelos teóricos como pela legislação.

KATZ e KAHN assinalam que "todos os membros que pertencem ao conjunto de papéis de uma pessoa dependem de como esta se desempenha, porque nestes termos é que são recompensadas e julgadas, além de que necessitam desse desempenho para a execução de suas próprias tarefas. Estes membros têm algo em jogo nesse desempenho e por isso desenvolvem crenças e atitudes sobre o que a pessoa deveria ou não fazer como parte de seu papel. As prescrições (preceitos) e proscricões (proibições) dos membros de um conjunto de papéis são chamadas de expectativas de papel e, no agregado, elas ajudam a definir o papel da pessoa em apreço - os comportamentos que dela se esperam²⁴.

KATZ e KAHN continuam afirmando que tais expectativas não permanecem na mente dos membros do conjunto de papéis, mas que elas tendem a ser comunicadas à pessoa focal daquele conjunto de papéis de muitos modos - às vezes como instruções diretas, de um superior para o subordinado; outras, menos diretamente, como quando um colega expressa desapontamento ou admiração por algum comportamento. Este processo de envio de papel inclui todos os esforços feitos pelos membros do conjunto de papéis para persuadir a pessoa focal à conformidade de comportamentos. Além disso, estas tentativas podem se estender ao uso de persuasão, como na comunicação informal para a confiança na autoridade ou, por exemplo, no uso dos canais formais de comunicação.

Do ponto de vista do papel, o conhecimento do trabalho, sua aquisição e manutenção, é visto como um resultado da interação social. A pessoa focal não ingressa numa posição num vácuo, mas conduz consigo certas idéias de como deveria se comportar, e recebe esta informação dos membros do conjunto de papéis, sob a forma de sugestões claras ou veladas, legítimas ou ilegítimas. Estas informações constituem as expectativas de papel.

24. Daniel KATZ e Robert L. KAHN, *Psicologia Social das Organizações*, p. 203.

Como resultado da interação dos papéis numa organização, podemos dizer que existe consenso quando os participantes concordam sobre os requisitos daquele papel social. Por exemplo, se coordenador e professores concordam que uma das funções da coordenação é "acompanhar, orientar e avaliar o desenvolvimento do currículo", dizemos que há consenso entre eles e as declarações formais desse papel. Kahn observou que quando a pessoa focal percebe expectativas semelhantes entre todos os membros e de todos os níveis de seu conjunto de papéis, ela percebe seu papel como sendo congruente com essas expectativas. Entretanto, constitui aspecto crítico quando as expectativas são comunicadas de maneira ambígua, não claramente, existindo uma grande variação entre as pessoas dentro de cada posição, com respeito ao que se espera do ocupante de determinado papel. Nesse caso, a pessoa focal tem informações ou condições materiais inadequadas para desempenhar as exigências feitas sobre ela, e a isto se denomina ambiguidade de papel²⁵.

No caso da coordenação, constitui situação ambígua aquela em que o Coordenador, ou mesmo os professores, não conseguem identificar se uma função é ou não parte daquele papel - há uma indefinição por parte dos mesmos sobre determinada atividade. É o que ocorre quando um grupo de professores considera que uma determinada atividade é de competência do Coordenador, por exemplo, "sugerir aos professores técnicas de avaliação", e outro grupo considera que não seja.

Além desse aspecto de ambiguidade do papel, os indivíduos podem ser submetidos a diferentes expectativas de comportamento de papel, e muitas destas em conflito direto umas com as outras. Esse processo de sujeição do ocupante do papel focal a diferentes modelos de expectativas de comportamentos de papel, e o efeito prejudicial das múltiplas expectativas, consiste no conflito de papel²⁶.

25. Robert L. KAHN et alii - *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*, p. 25/6.

26. Daniel KATZ e Robert L. KAHN, *Psicologia Social das Organizações*, p. 214; Jacob W. GETZELS e Egon G. GUBA, "Social Behavior and the Administrative Process". *The School Review*. 65, p. 423-441.

Os conflitos podem ser caracterizados de diversas formas: conflito intra-papel, inter-papel, e personalidade-papel.

O conflito intra-papel ocorre quando a pessoa focal se vê frente a expectativas múltiplas, incompatíveis ou contrárias, que lhe são impostas por indivíduos que pertencem ao seu conjunto de papéis. Por exemplo, enquanto alguns professores desejam que o Coordenador visite suas salas de aula, outros preferem que ele fique fora.

O conflito inter-papel ocorre quando o mesmo indivíduo ocupa simultaneamente duas posições contrárias ou incompatíveis, isto é, as expectativas sobre um papel se acham em conflito com as de outro papel desempenhado pela mesma pessoa. Por exemplo, enquanto o Coordenador acha que deveria exercer apenas atividades relacionadas a sua área, tal como orientar e acompanhar o trabalho dos professores, outras atividades lhe são também atribuídas pela Direção; é o que ocorre quando na escola não existe Orientador Educacional e ele deve resolver também problemas específicos de alunos.

Segundo GETZELS e GUBA²⁷ o conflito personalidade-papel resulta de uma discrepância entre o padrão de expectativas ligadas a um dado papel e o padrão de disposições e necessidades do incumbente do mesmo, ou seja, as exigências do papel são incompatíveis com as necessidades, valores ou capacidades da pessoa focal. Assim, o Coordenador cujas características pessoais são de uma pessoa retraída, fechada, e no entanto deve desenvolver seu trabalho sobre a base de grande comunicação com os professores.

Como consequência dos conflitos, alguns autores supõem que reduz a satisfação no trabalho e diminui sua eficácia. KATZ e KAHN, por exemplo, declaram que emotivamente uma pessoa que experimenta um profundo conflito de papel tem a sensação de que seu papel carece de utilidade e importância e trata de afastar-se de seus colegas. Acrescentam ainda que quando o conflito de papel

27. Jacob W. GETZELS e Egon G. GUBA, "Social Behavior and Administrative Process", p. 440.

é intenso, experimenta-se pouca satisfação pelo trabalho que se realiza²⁸. Por outro lado, DEUTSCH afirma que os conflitos podem realizar muitas funções úteis: previne a estagnação, estimula a curiosidade e o interesse, é um meio de resolver os problemas, é a raiz da mudança pessoal, institucional e social. E conclui: "não se trata de eliminar ou prevenir o conflito, mas torná-lo útil ou, no pior dos casos, impedir que seja destrutivo"²⁹.

Em resumo, a teoria do papel aplicada à supervisão escolar nos permitiria detectar, através das imagens que os indivíduos formam a respeito daquela função, as possíveis áreas de ambiguidade e/ou conflitos, decorrentes da interação dos elementos do conjunto de papéis. Por outro lado, quando sabemos quais são os comportamentos próprios de um papel, podemos predizer que esses comportamentos serão desempenhados pelos seus incumbentes, e até fazer previsões sobre as pessoas que ocupam aquela posição. Dificuldades de comunicação e interação entre os elementos de uma organização podem ocorrer quando há diversidade de expectativas entre os mesmos, ou quando ocorre dificuldades em tornar preciso o desempenho de um papel, isto é, respectivamente, quando há conflito ou ambiguidade de papéis.

Em consequência, não basta a definição formal dos papéis para os ocupantes de uma dada organização - é preciso saber como eles os percebem para que se assegure o desempenho desejado. "O ponto central no desempenho efetivo do papel parece situar-se muito mais na compreensão correta da função e adequada apreensão do papel, por parte de seu ocupante, do que na sua proposição formal e abstrata através de normas institucionais. São, porém, indispensáveis essas definições formais pois, ao ingressar em determinada posição, o indivíduo precisa conhecer as expectativas da instituição com respeito a seu papel"³⁰.

Enfatiza-se portanto, o conhecimento e intimidade do indivíduo com a

28. Daniel KATZ e Robert L. KAHN, *Psicologia Social das Organizações*, p. 220/1.

29. M. DEUTSCH & R. KRAUSS, *Teorias em Psicologia Social*, cit. in David W. JOHNSON, *Psicologia Social de la Educacion*, p. 169/70.

30. Myrtes ALONSO, *O Papel do Diretor na Administração Escolar*, p.111, cit. F.J. McDonald, *Educational Psychology.*, p.565/73.

função que irá desempenhar e, conseqüentemente, a definição do papel, quase como uma proposição pessoal, significativa, resultante da apreensão dos principais componentes da função por parte do seu executante.

2. ASPECTOS LEGISLATIVOS E POSIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO SISTEMA DE SUPERVISÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Para uma análise do papel da Coordenação Pedagógica na organização escolar é necessário uma revisão, ainda que rápida, de alguns de seus aspectos legislativos, bem como de sua posição no Sistema de Supervisão do Estado de São Paulo.

De maneira geral, a legislação escolar brasileira menciona a função supervisora em decretos, leis, portarias etc., atribuindo-a aos titulares de cargos de chefia em geral: diretores de estabelecimentos de ensino, diretores de Delegacia de Ensino, diretores de Inspetorias Regionais etc..

Uma visão retrospectiva do desenvolvimento da supervisão, desde sua introdução no Sistema Escolar Brasileiro, vai se restringir praticamente e de modo geral, a duas grandes fases: anterior e posteriormente a 1968, quando ocorreu a Reforma do Ensino Superior (Lei 5540/68) e em decorrência desta, a reestruturação do Curso de Pedagogia (Parecer 252/69)*.

Na primeira fase, a supervisão se localiza a nível central, até atingir a Delegacia de Ensino e, também por estas circunstâncias, assume um caráter mais próximo da inspeção do que da orientação. Assim é que pelas atribuições do supervisor, denominado inspetor Escolar, e pelas contingências de trabalho, o que se verifica é mais o controle do funcionamento das escolas e da atuação

* Lei 5.540/68 - Reforma do Ensino Superior, e Parecer 252/69-CFE, transformada na Resolução nº 2/69 - redefiniu o Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia.

do professor. Tal supervisão está pois, centralizada mais no controle do professor do que nos objetivos do ensino e na aprendizagem do aluno, voltando-se quase que exclusivamente para a localização de erros, sem a preocupação de investigar as causas.

Os pressupostos da Teoria de Administração Científica, derivados do Taylorismo, constituem a base desta supervisão; assim sendo, uma série de programas, elaborados pela administração central, são uniformemente adotados em todas as escolas, sob a supervisão do diretor, cabendo ao Inspetor a verificação de sua execução.

Ao final desse primeiro grande período, em que a supervisão assume o caráter de inspeção, algumas poucas escolas estaduais, tidas como experimentais, apresentam no seu quadro de pessoal a figura do Assistente ou Orientador Pedagógico, o que constitui um início de trabalho específico de orientação a nível local - é o caso dos Grupos Escolares-Ginásios, dos Ginásios Pluricurriculares, os Vocacionais e Colégios de Aplicação, enquanto que a grande maioria das escolas estaduais, que eram comuns, não contavam com esse serviço. Para tal exercício, geralmente eram treinados professores com cargos efetivos, e colocados à disposição para atuarem naquelas escolas. Nesses poucos serviços de orientação percebe-se a influência de novas teorias de Administração, que vão surgindo a partir do movimento das Relações Humanas.

Na segunda fase, posterior a 1968, numa abordagem sistêmica, é possível detectar vários níveis hierárquicos de ação supervisora - central, intermediária e local. Os princípios que embasam esta nova fase são advindos da Teoria das Relações Humanas e de movimentos posteriores a este, enfatizando a realização individual no trabalho e a participação do grupo nas decisões, tomando a supervisão como liderança, processo grupal. Enquanto algumas teorias enfatizam o aspecto individual, as relações interpessoais, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional do professor, outras dão ênfase à organização como um todo, preocupando-se com os propósitos gerais da escola em relação ao sistema total, ou seja, consideram a supervisão como um recurso de desenvolvimento

pessoal e organizacional³¹.

2.1. Aspectos Gerais da Legislação sobre a Supervisão Escolar

Em âmbito estadual o recrutamento, seleção e contratação dos supervisores foi tratado, inicialmente, pela Resolução nº 46, de 30/07/70(*), que dispõe sobre as suas funções - aí a Assistência Pedagógica "foi concebida como agente de inovação e de integração do processo educativo", em coerência com a literatura e com as experiências de renovação³².

Assim é que, em documento expedido pela Secretaria da Educação, foi salientado que as funções do Orientador Pedagógico não estavam definidas por lei, mas que as noções teóricas e práticas sobre o seu trabalho o caracterizavam como supervisão. Esta é tida como:

"O processo pelo qual se orienta a escola como um todo para a realização de seus objetivos, através de: avaliação e implementação de modificações no currículo, interpretação dos programas educacionais para o público, desenvolvimento de programas especiais de assessoria e treinamento para professores novos e antigos, revisão e enriquecimento de material de instrução à altura do desenvolvimento atual (tecnológico e científico) e avaliação de todo o processo de supervisão. A finalidade da supervisão é promover a liderança, tendo em vista estimular a experiência educacional e melhorar as práticas de ensino, envolvendo neste processo de crescimento profissional - professores, técnicos, administradores,

31. Dentre as várias dissertações de mestrado que já apresentaram uma revisão da literatura sobre a função supervisora, podemos citar Armellini; Silva; Lourenço; Stamato; Piccini; Ussami; etc.. Um trabalho que a nosso ver constitui contribuição valiosa no campo é o de Christóforo (1977, USP), por apresentar um levantamento das diferentes concepções de supervisão e de suas origens, à luz da Teoria das Organizações, ao qual remetemos o leitor interessado.

(*) Além dessa, também trataram do assunto: a Portaria de 06/08/70; a Resolução de 27/01/71, e a Portaria de 29/01/71.

32. Bernadete A. GATTI et alii, "Estudo sobre a função do Assistente Pedagógico", *Cadernos de Pesquisa*, p. 8.

leigos e pais. Ela visa à promoção profissional dos educadores. Não é inspeção nem cargo administrativo mas liderança, cooperação, orientação e coordenação. Sua dinâmica atua no sentido horizontal (colaboração) e não vertical (chefia)"³³.

A previsão da função do Coordenador Pedagógico como integrante do Quadro do Magistério, aparece na Lei Complementar nº 114/74, art. 10, inciso II. Por sua vez, as atribuições desta função foram relacionadas pelo Decreto nº 5.586/75, em seu artigo 3º³⁴:

São atribuições da função do Coordenador Pedagógico:

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

As disposições gerais sobre a função do Coordenador Pedagógico surgem com o Decreto nº 7.709/76(*), que assim se apresenta:

33. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CEBN, *Supervisão em Educação*, Doc. V.

34. Lei Complementar nº 114/74 - Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, reformulado posteriormente pela Lei Complementar nº 201/78 - Art. 6º, inciso II, letra b; Decreto nº 5.586/75 - Atribuições de cargos e funções do Quadro do Magistério.

(*) Decreto nº 7.709/76 - Dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1º e 2º graus - Seção I, art. 3º, inciso IX, e seção III, artigo 11 à 17.

Da função do Coordenador Pedagógico:

- Categoria funcional - função e não cargo;
- Recrutamento: - indicação do Diretor;
 - designação do Delegado de Ensino e aprovação pelo Diretor Regional de Ensino;
 - aprovação em concurso da S.E.;
- Dispensa: - a pedido;
 - por proposta do Diretor da Escola, a ser aprovada pelo Diretor Regional de Ensino;
- Regime de trabalho: 44 horas-aula semanais; impedido de ministrar aulas em escolas oficiais de 1º e 2º graus;
- Vencimentos: o do cargo, mais o valor correspondente a 24 horas semanais (refer. 22).
- Requisitos: - ocupar cargo de Professor I, II, ou III;
 - licenciado em Pedagogia, preferencialmente com habilitação específica em Supervisão;
 - mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério.

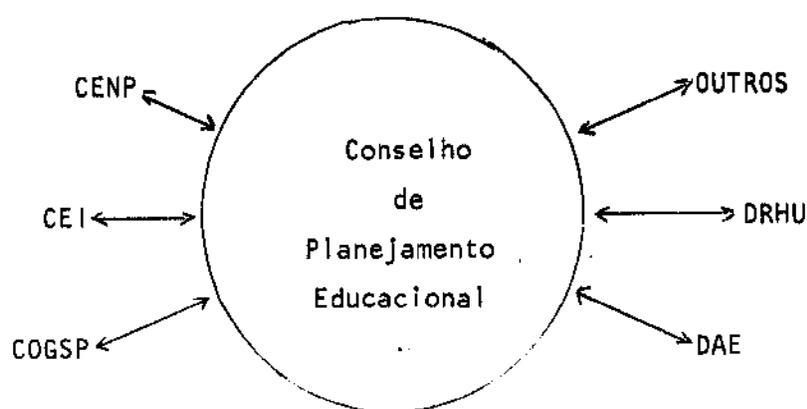
2.2. A Coordenação Pedagógica no Sistema de Supervisão do Estado de São Paulo

Para se ter uma idéia de como se coloca a Coordenação Pedagógica em termos do Sistema de Supervisão do Estado, é necessário recorrer a alguns aspectos do Decreto nº 7.510/76, que reorganizou administrativamente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com explicitações daquela Secretaria³⁵, ficou estabelecido que cada um dos órgãos centrais é responsável por uma área específica da ação

35. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p. 35 e 49.

pedagógica. A decisão final concentra-se no Conselho de Planejamento Educacional que é composto pelos representantes dos órgãos centrais o qual é presidido pelo Secretário da Educação. Juntos, eles são os iniciadores da ação pedagógica que deve atingir a unidade escolar. Para efeito administrativo, os 571 municípios do Estado foram agrupados a nível de Coordenadoria de Ensino, em duas grandes regiões: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). A figura adiante procura esquematizar os principais órgãos centrais e suas relações com o Conselho de Planejamento Educacional.



ÓRGÃOS CENTRAIS: iniciadores das diretrizes gerais da ação pedagógica.

O Estado de S. Paulo foi dividido em 18 Divisões Regionais de Ensino (DRE), das quais 7 pertencem à COGSP e as 11 restantes pertencem à CEI. Essas DREs, por sua vez, jurisdicionam 114 Delegacias de Ensino (DE).

De acordo com a delimitação do campo funcional da Secretaria da Educação, a ação supervisora deverá ser exercida no sentido de proporcionar melhores condições de realização das atividades de ensino regular e supletivo de 1º e 2º graus, da educação pré-escolar e da educação especial nas escolas estaduais, municipais e particulares.

Segundo o Documento, é preciso que esteja claro o fluxo e refluxo da ação supervisora na estrutura administrativa da Secretaria da Educação. Cada unidade administrativa tem suas atribuições claramente estabelecidas na legis

lação. No entanto, devido a natureza da função que está voltada para os aspectos pedagógicos da unidade escolar, os canais de comunicação devem permitir o fluxo e refluxo da ação, a fim de atender aos objetivos propostos. Na verdade, a ação supervisora pode-se fazer sentir em direções opostas, garantindo-se a retroalimentação ao órgão de origem. Os gráficos seguintes tentam representar como está concebida a supervisão em dois momentos críticos de sua ação, segundo a natureza do problema a ser abordado. No primeiro momento (fig. a), a supervisão surge de uma necessidade pedagógica da unidade escolar. No segundo momento (fig. b), a supervisão aparece quando as diretrizes gerais dos órgãos centrais (modelos pedagógicos, propostas curriculares etc.), devem ser implantadas na rede de escolas³⁶.

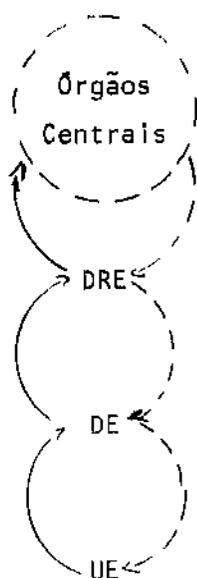


Fig. a: A supervisão emerge da situação escolar, de acordo com as necessidades pedagógicas.



Fig. b: As diretrizes gerais devem ser implementadas.

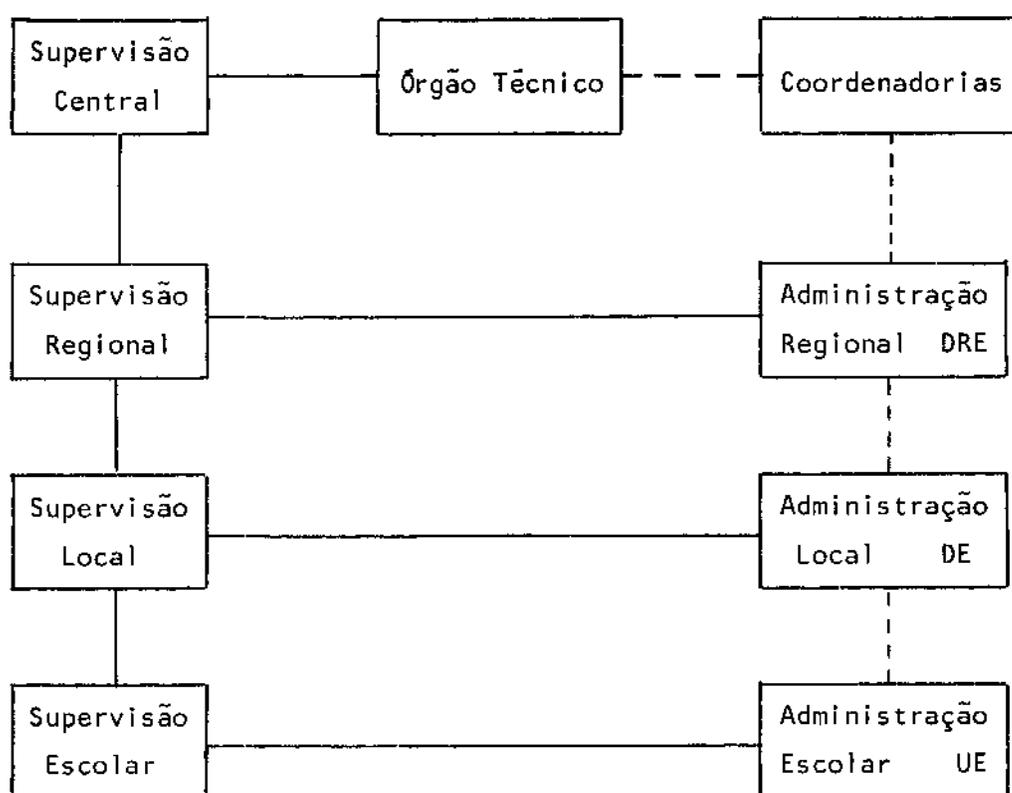
Neste ponto é que ressalta em importância o papel da comunicação na ação supervisora. Tanto os órgãos centrais como as demais unidades administrativas podem desempenhar as funções de comunicador-receptor, como as de solicitador de mensagens.

Na estrutura do sistema estadual de ensino, portanto, os serviços de

36. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p. 35/6.

supervisão caracterizam-se pela descentralização: realizam-se em nível central, regional, local e escolar. Em âmbito central, enquanto de caráter normativo, são da responsabilidade do órgão técnico, e enquanto de caráter decisório são de responsabilidade das coordenadorias executivas. Em âmbito regional e local integram as administrações estabelecidas segundo critérios político-administrativos. Em âmbito escolar, como Coordenação Pedagógica, compõem o quadro das atividades da unidade escolar. As relações entre essas diversas instâncias se caracterizam pelo tipo linha-assessoria. Os supervisores subordinam-se ao executivo de linha, qualquer que seja o âmbito considerado. A função de supervisão é a de desenvolver e controlar a organização; sua influência é de assessoria sem autoridade de linha, e toda autorização para agir, a retira da administração³⁷.

O gráfico apresenta uma visão geral do Sistema de Supervisão até atingir a Unidade Escolar³⁷:



37. SÃO PAULO (ESTADO) SE/DRHU-DAAP, "Treinamento de Assistente de Diretor de Escola".

2.3. Modelo de Supervisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O "modelo" de Supervisão aqui abordado tem por base o documento elaborado pela equipe de Divisão de Supervisão, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo(*), que toma por base a teoria de supervisão proposta por Sergiovanni e Starratt, em sua publicação: Novos Padrões de Supervisão Escolar³⁸.

O conceito de Supervisão e da ação supervisora, tal como são concebidos no citado documento, pressupõem um novo tipo de Supervisor Pedagógico, que é um profissional de educação altamente qualificado e que possui autoridade de conhecimento aliada a uma grande experiência e vivência com problemas práticos das escolas. Por isso, esse tipo de Supervisor e o clima de trabalho são fatores decisivos para a eficiência da supervisão (p. 107).

Ao buscar um conceito de supervisão que sirva aos propósitos deste modelo, o documento assinala que recorreram ao auxílio da legislação que criou a Divisão de Supervisão. Dentre as suas atribuições está implícito com conceito de supervisão que pode servir de linha de ação aos trabalhos da Divisão de Supervisão: "o conjunto de ações, tarefas e atividades desempenhadas por indivíduos que visam à melhoria da produtividade do ensino em seus aspectos quantitativos e qualitativos". Neste sentido, o objetivo da supervisão identifica-se com os objetivos da escola, pois, melhorando o ensino, este reflete-se diretamente sobre o aluno e o seu aproveitamento.

Subentende-se também que não apenas os Supervisores, mas todos os que participam de algum modo da melhoria do ensino, têm uma parcela de responsabilidade no processo de supervisão, o que não significa que não se reconhece a responsabilidade do Supervisor na área do ensino. Essa responsabilidade, tanto por sua natureza e complexidade, como por levar à realização dos objetivos

(*) SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica*, coord. L.A. Faustini, S.P., 1977.

38. Thomas J. SERGIOVANNI e Robert J. STARRAT, *Novos Padrões de Supervisão Escolar*, SP, EPU/EDUSP, 1977.

da escola, não pode deixar de ser compartilhada por todos os que trabalham na organização escolar como um todo, em todos os níveis hierárquicos e que, de um modo ou de outro, contribuem para a sua realização. Na verdade, todos os esforços realizados no Sistema Estadual de Educação devem visar a um mesmo fim. Esses esforços devem ser somados, complementados e integrados, porque devem visar à melhoria da escola como um todo.

Destaca-se ainda que sendo a supervisão um processo altamente dinâmico, realizado através da interação entre indivíduos e grupos, pressupõe sempre ação, implementação e controle do processo pedagógico. Por isso, a supervisão deve responsabilizar-se, também, por criar condições adequadas ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem; deve melhorar o clima de trabalho, de maneira a levar em conta os motivadores, isto é, os fatores que trazem satisfação ao trabalho escolar. É preciso destacar ainda que o objetivo da supervisão implica em mudança, ou seja, a supervisão deve estabelecer metas a curto e a longo prazo para que haja uma mudança no ensino. Como tal, a supervisão não se concentra apenas nos resultados a serem obtidos imediatamente na unidade escolar, mas na eficiência contínua, crescente e duradoura da organização escolar total.

Fundamentados nessas idéias, são estabelecidos os pressupostos da ação supervisora, quais sejam:

1. A supervisão visa a realizar os objetivos da escola, através da melhoria da produtividade do ensino.
2. A ação supervisora depende sempre da interação entre indivíduos; portanto, ela é um processo que se realiza através das ações, interação e comportamento de pessoas.
3. Sendo a supervisão um processo dinâmico, a melhoria da produtividade do ensino não dependerá apenas dos que desempenham papéis de supervisão, mas também das ações, das influências e do envolvimento de todos os que, de algum modo, participam desse processo.

4. Por ser um processo dinâmico, é mais significativo e de toda a conveniência que se focalize a atenção na ação supervisora. A análise desse comportamento aumentará a compreensão do processo como um todo.
5. Como a supervisão visa à melhoria do ensino, a ação supervisora implica sempre em mudança; portanto, neste sentido ela é vista como um processo de mudança, sendo o Supervisor um agente de mudança.

Dentre as atribuições da Divisão de Supervisão da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a legislação destaca o acompanhamento, orientação, controle e avaliação do desempenho global do Sistema Estadual de Educação, nos seus aspectos pedagógicos e ainda, que a supervisão deve visar ao aproveitamento ótimo dos recursos empregados e à melhoria da produtividade do ensino. Portanto, à medida que a organização escolar busca atingir seus objetivos, ela se torna eficiente.

Os conjuntos de variáveis que afetam a eficiência organizacional referem-se a variáveis de iniciação, variáveis intervenientes, e variáveis do sucesso escolar, que Sergiovanni e Starratt adaptaram das idéias de Likert, e que por sua vez o documento se refere como tendo sido "adaptadas" à nossa realidade escolar. As variáveis de iniciação representam pressuposições, padrões de comportamento, e elementos estruturais da organização, tais como formalização, estratificação, centralização, produtividade, eficiência, adaptabilidade, complexidade, satisfação no trabalho. As variáveis intervenientes representam atitudes, níveis de satisfação e envolvimento, desempenho, lealdade, facilidades de comunicação, percepção dos elementos humanos envolvidos. As variáveis do sucesso escolar representam os resultados das atividades da organização, o produto dos esforços de todos, o que, de acordo com o Decreto 7.510/76, constitue a grande responsabilidade da Divisão de Supervisão.

De acordo com Sergiovanni e Starratt, a melhoria da produtividade do ensino resulta da ação direta sobre as variáveis intervenientes que, por sua vez são influenciadas e determinadas pelas variáveis de iniciação. A importância do tempo aqui é ressaltada, quando se pretende uma mudança e uma melhoria

na produtividade do sistema total. A intervenção nas variáveis intervenientes, impondo mudanças, pode levar ao risco de criar a apatia e resistência, comprometendo e reduzindo a eficiência e o sucesso da escola. Por outro lado, a intervenção nos fatores humanos durante um longo período levará ao sucesso. À medida que o processo amadurece, o investimento nos recursos humanos será sentido em todas as variáveis do sucesso escolar.

A supervisão processa-se portanto, segundo Sergiovanni e Starratt³⁹, dentro de uma estrutura administrativa, a qual é função de sua adequação. "Os agentes da ação supervisora trabalham em um ambiente organizacional, com uma base de autoridade, de um modo específico, a fim de mudar a atitude e os comportamentos, com o objetivo de aumentar algumas dimensões da eficiência da escola".

Levando em conta a complexidade dos problemas educacionais, o documento enfatiza a necessidade da Coordenação Pedagógica, na unidade escolar, no sentido de integrar as atividades gerais do currículo e de assistir o Diretor e os professores nos problemas pedagógicos. Procura assegurar a unidade de propósitos e a intercomplementaridade através de um processo integrador - o planejamento das atividades escolares. E, dessa forma, num trabalho de equipe, juntamente com o diretor e o orientador educacional, o supervisor passa a ser um assessor e consultor que trabalha com os professores, para melhorar o programa de ensino e as atividades do Plano da Escola, dinamizando as atividades pedagógicas.

Trabalhando com pessoas ou com grupos de pessoas, a ação supervisora terá maiores condições de realização quando fundamentada nos elementos essenciais de um trabalho de equipe.

Em continuação, o supervisor pode ser identificado como o agente de mudanças para a melhoria da escola, como ser o líder no processo de reformulação

39. Thomas J. SERGIOVANNI e Robert J. STARRATT, *Novos Padrões da Supervisão*, p. 28.

do currículo. Ao mesmo tempo, ele é também o agente responsável pelo clima e pelas condições propícias ao aparecimento da liderança dentro do grupo encarregado do processo pedagógico.

Por isso ele precisa atualizar continuamente seus conhecimentos, principalmente sobre as teorias do currículo e da aprendizagem, para compreender o processo de educação, crescer e desenvolver-se no seu próprio trabalho.

É, pois, no desempenho do seu papel que o supervisor vai demonstrar o domínio de suas habilidades técnicas, resultantes de sua própria qualificação e de suas experiências no trabalho, bem como de seu preparo específico para conhecer a realidade e as implicações dela decorrentes.

Enfim, o trabalho na área de supervisão requer a compreensão do ambiente sociológico e da natureza do sistema de autoridade, porquanto a supervisão se baseia na autoridade funcional, que tem suas bases na competência profissional, na experiência pessoal e nas habilidades de relações humanas.

3. RESENHA DA LITERATURA RELACIONADA

Para finalizar os aspectos da análise do problema, são sintetizadas algumas pesquisas relacionadas à percepção e expectativa sobre a função supervisora, que têm sido realizadas em diversos pontos do país, a maioria delas como resultado de teses de mestrado.

O trabalho de GATTI e outros⁴⁰ no ensino municipal de São Paulo, teve por objetivo avaliar como é percebida a Assistência Pedagógica e quais as características que lhe eram atribuídas pelos diretores, professores, pelos próprios Assistentes e ainda qual a imagem que estudantes de Cursos de Pedagogia

40. Bernadete A. GATTI et alii. "Estudo sobre a função do Assistente Pedagógico", *Cadernos de Pesquisa*, nº 9.

faziam daquela função. Partiram do ponto de vista de que o Assistente Pedagógico é um agente técnico na educação e que, por sua posição na escola, tem papel fundamental como elemento de mudança, especialmente na fase de implantação de tão importantes reformulações em nosso sistema de ensino. Concluíram que as atividades mais pertinentes à Assistência Pedagógica concentravam-se na área de planejamento e currículo; entretanto, faltava uma melhor compreensão da função — havia expectativas divergentes em relação a ela. Os diretores a viam como coordenação de atividades pedagógicas, atuando juntamente com ele, colaborando e incentivando; os professores a viam como orientação quanto a técnicas de trabalho e novas estratégias de ensino, aliados a ação global de planejamento, enfatizando a atuação constante e direta do mesmo junto ao corpo docente; e para o grupo de alunos, a função mais adequada ao Assistente Pedagógico era a que se relacionava com planejamento e currículo, e o papel de incentivador e colaborador no sistema.

LOURENÇO⁴¹ trabalhando com as escolas primárias oficiais da Guanabara, teve como propósito conhecer o Coordenador em sua atuação no exercício da supervisão, tomando-o como dirigente, no desempenho de funções administrativas, exercendo as funções de planejamento, direção e controle, e tendo como informantes Coordenadores e Diretores daquelas escolas. O instrumento destinado aos diretores tinha como propósito principal saber o que pensavam os diretores quanto ao que faziam e o que deveriam fazer os Coordenadores, bem como da conformidade entre ambas, isto é, verificar o desempenho e expectativas quanto às funções do Coordenador. O instrumento destinado aos Coordenadores continha questões que diziam respeito às funções de planejamento, direção, controle, e também atividades geralmente não exercidas pelos Coordenadores. Dentre as conclusões apresentadas pela autora, pareceram-nos mais significantes as seguintes: Segundo os dois grupos, os Coordenadores geralmente exerciam as atividades de planejamento e direção, mas não as de controle. Dois terços dessas

41. Leda M.S. LOURENÇO, *Uma verificação do papel do Coordenador Pedagógico na Realidade da Guanabara*.

atividades foram indicadas pela maioria dos Diretores como devendo ser exercidas pelos Coordenadores, enquanto que apenas um terço delas recebeu indicação dos Coordenadores. As respostas de ambos indicaram que o nível de desempenho dos Coordenadores era inferior às suas expectativas com relação à Coordenação. De maneira geral, ambos os grupos concordaram que as atividades não exercidas pelos Coordenadores eram as que eles achavam que os mesmos não deveriam exercer.

CASTRO⁴² também na Guanabara, teve como objetivo identificar e comparar as funções do Supervisor Escolar, de acordo com as percepções do diretor, do professor, do orientador educacional e do próprio supervisor escolar, consideradas mais adequadas, e que representavam 70% do consenso geral dos quatro grupos de profissionais. As conclusões foram que as funções consideradas mais adequadas ao supervisor eram as relacionadas a planejamento, coordenação, acompanhamento, controle e avaliação das atividades curriculares, o aperfeiçoamento do corpo docente e do processo educacional. Não houve desacordo fundamental entre os quatro grupos de profissionais quanto ao tipo de função a ser exercida pelo Supervisor, ou seja, segundo a percepção dos grupos aquelas funções são adequadas ao desempenho do papel do supervisor.

STAMATO⁴³ pesquisou, em estabelecimentos de ensino oficiais do município do Rio de Janeiro, a relação entre a percepção de diretores e de supervisores de 2º grau em relação à atuação do supervisor, nas dimensões: direção, planejamento, acompanhamento e controle. Os resultados demonstraram haver maior concordância entre a percepção dos supervisores e as três dimensões relacionadas, do que entre os diretores e as mesmas dimensões.

Por sua vez, ARMELLINI⁴⁴ teve como objetivo a identificação de funções,

42. Ana L.B. CASTRO, *Percepção da Função do Supervisor Escolar pelo Diretor, pelo Orientador Educacional, pelo Professor e pelo Supervisor Escolar.*

43. José STAMATO, *Relacionamento entre Percepção de Diretores e de Supervisores de 2º grau no Estado do Rio de Janeiro, em Relação à atuação do Supervisor.*

44. Neusa J. ARMELLINI, *Competências do Supervisor do Ensino Municipal para o Meio Rural.*

tarefas e competências do supervisor do ensino municipal, no Estado do Rio Grande do Sul, ou seja, supervisão a nível de Delegacia de Ensino, tendo como referência as percepções de professores do 1º grau e do meio rural e de supervisores em exercício nos órgãos municipais de Educação. O quadro teórico de referência apoiou-se nos modelos de papel social, de supervisão escolar, de planejamento curricular e, em especial, no modelo "Function Task Competency". Os resultados da pesquisa indicaram que os respondentes validam as funções, tarefas e competências apresentadas no estudo, e que se relacionam à direção do processo de melhoria do ensino, ao desenvolvimento de recursos humanos e de currículo, à administração do Serviço de Supervisão e à introdução de mudanças e inovações educacionais. Consideraram o Supervisor competente no desempenho daquelas funções, mas suas expectativas eram de muita competência. Os supervisores eram mais exigentes em relação a este nível; diferiam em suas percepções quanto ao nível de proficiência nas tarefas supervisoras, e concordavam mais em relação ao nível julgado eficiente.

Foram apresentados neste capítulo alguns aspectos da Teoria do Papel, como referencial teórico adotado para a análise do papel da Coordenação Pedagógica na organização escolar, e também alguns aspectos da legislação referente àquela função, além de uma visão rápida do "modelo" de supervisão da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo. Por fim, foram sintetizadas algumas pesquisas relacionadas à função supervisora.

A diferença entre as pesquisas relacionadas e esta se coloca a partir das próprias diferenças de regulamentações da ação supervisora nos vários Estados, além de diferenças na sua implantação. Ainda pela utilização do referencial teórico da Teoria do Papel:- Aquelas pretenderam mostrar a existência ou não de diferença na percepção dos vários elementos, com relação às funções supervisoras. Esta vai além, tentando identificar os pontos de possíveis diversidade ou ambiguidade de percepção e expectativa sobre as atividades requeridas pelo papel do Coordenador Pedagógico, relacionando-as com o tipo de formação pedagógica e o campo de atuação de cada um dos elementos envolvidos na

escola, e também como resultado da experiência de trabalho com Coordenação.

A diferença maior deste com o trabalho de GATTI diz respeito ao treinamento recebido pelos professores municipais que seriam colocados no exercício da função, através da Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, além da assistência em serviço, realizada por uma equipe de Orientadores Pedagógicos daquela Divisão⁴⁵, enquanto que no Estado de São Paulo os Coordenadores não recebem treinamento (com exceção dos que ingressaram em 77 e o tiveram por duas semanas), além de não possuírem assessoramento de órgãos superiores.

Com relação ao trabalho de ARMELLINI, a diferença também ocorre entre os níveis de ação supervisora; aquela tratando da supervisão no âmbito das Delegacias de Ensino (seria o nosso Supervisor Pedagógico, com um trabalho mais à distância, tipo inspeção), e esta referindo-se à supervisão à nível de unidade escolar, ou Coordenação Pedagógica, atuando ao lado do professor no dia-a-dia.

Espera-se enfim, contribuir para a identificação e/ou resolução de problemas decorrentes do relacionamento entre os papéis na organização escolar, através de uma clarificação das funções do Coordenador e melhoria de seu desempenho; e ainda, talvez, contribuir para a mudança no comportamento de professores em relação à Coordenação, a partir de esclarecimentos e maior difusão daquelas funções nas disciplinas de formação pedagógica dos cursos de Licenciatura; contribuir com a Coordenação na compreensão e análise da realidade, bem como oferecer-lhe dados que possibilitem a auto-observação e análise do seu próprio trabalho, com vistas à sua melhoria.

45. Bernadete A. GATTI et alii, "Estudo sobre a função do Assistente Pedagógico", p. 6.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

1. Sujeitos
2. Variáveis:
 - 2.1. Dados Demográficos
 - 2.2. Variáveis Independentes
 - 2.3. Variáveis Dependentes
3. Instrumento
4. Procedimentos
5. Análise dos Dados

CAPÍTULO III

1. SUJEITOS

Inicialmente pensou-se em tomar como população as unidades integrantes da V DRE de Campinas, abrangendo diversas DE e vários municípios, entre São Carlos e Campinas (via Washington Luiz e Anhanguera) e, para isso, um levantamento das escolas que contavam com Coordenação Pedagógica foi efetuado, com vistas a atingir 50 unidades com a função, e igual número sem ela. Entretanto, após estudo mais aprofundado da questão, dada as dificuldades de locomoção do pesquisador, o tempo necessário para tal e a falta de recursos subsidiários, decidiu-se tomar como população apenas as unidades escolares do município de Campinas, jurisdicionadas às 1a. e 2a. Delegacias de Ensino. Outro fator que contribuiu para essa decisão foi o fato de estarem aí localizadas a grande maioria de unidades escolares com a função de Coordenação.

Os sujeitos se constituíram dos professores atuando no ensino estadual de 1º e 2º graus, portanto, com diferentes níveis de formação e atuação:

Professor 1 - atuando da 1a. à 4a. série do 1º grau, com formação ao nível de 2º grau, e alguns também com Licenciatura em Pedagogia.

Professor 2 - atuando da 5a. à 8a. série do 1º grau, com formação superior, Licenciatura curta.

Professor 3 - atuando da 5a. à 8a. série do 1º grau, e/ou em todo o 2º grau, com formação superior, Licenciatura plena.

Além dos professores, os elementos responsáveis pela administração da escola: Diretores e Assistentes de Direção; e os encarregados da coordenação do processo de ensino - os Coordenadores Pedagógicos. Ambos, Administradores e

Coordenadores, com formação superior - Licenciatura em Pedagogia; os primeiros com habilitação em Administração, e os últimos com habilitação em Supervisão ou Inspeção.

Não foram incluídos os Orientadores Educacionais por serem pouquíssimos os que atuam na rede de ensino estadual - apenas 138, e destes 83 na Coordenadora do Interior⁴⁶.

2. VARIÁVEIS

As variáveis utilizadas foram de três tipos:

Dados Demográficos: informativos sobre a natureza da amostragem;

Variáveis Independentes: dados relacionados à formação pedagógica dos sujeitos, campo de atuação e experiência prévia com Coordenação;

Variáveis Dependentes: dados relacionados às atividades supervisoras.

2.1. Dados Demográficos

Referem-se a dados informativos sobre os sujeitos, com vistas à caracterização da amostra, tais como: sexo, tempo de exercício como professor, administrador ou coordenador; situação funcional; número de estabelecimentos em que trabalha; total de horas aulas semanais; grau de escolaridade alcançado; ano de formação, etc.

A inclusão da variável "tempo de exercício" se justifica pela observação empírica de que quanto mais experiência possui o professor, maior é a fre

46. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p. 98.

quência de oposição do mesmo à orientação, rejeitando portanto a ação do Coordenador pelas dificuldades acarretadas pela mudança. Procedendo de acordo com normas tradicionais, já aceitas, e que proporcionam resultados satisfatórios de acordo com os padrões de avaliação convencionais, torna-se mais difícil ao professor aceitar orientação e mudar seus procedimentos.

Em relação à "situação funcional, número de horas/aulas e número de estabelecimentos em que atua", observa-se que, na grande maioria dos casos, o professor passa por uma grande variedade de escolas, principalmente no início de carreira, e tal variedade costuma ocasionar experiências nem sempre coincidentes, o que dificulta a tarefa supervisora. Esta "é tanto mais grave e pesada, quanto maior for a mobilidade do professorado. Um corpo docente estável é mais fácil de ser orientado, do que um grupo em constante renovação, pela saída e entrada de elementos humanos"⁴⁷. Tais fatores podem prejudicar o trabalho de orientação entre professores contratados ou admitidos a título precário, dada sua condição funcional.

2.2. Variáveis Independentes

"Formação pedagógica e Campo de atuação" - para este estudo consideramos a formação pedagógica como sendo o grau de escolaridade atingido pelo sujeito. Assim considerada, ela varia da formação em nível de 2º grau, à licenciatura curta e plena, o que implica numa diversidade de duração e de conteúdo de cursos. O campo de atuação refere-se ao nível de ensino onde o profissional trabalha, e este irá diferir conforme a titulação recebida: Professores 1, 2, 3, já especificados, e os especialistas de educação: Administradores Escolares e Coordenadores Pedagógicos.

"Experiência prévia com Coordenação Pedagógica" - o tipo de orientação experimentada pelo professor é outro fator que pode influir na percepção da função de Coordenação, uma vez que nossa capacidade de perceber a natureza das

47. Rudolph LENHARD, *Fundamentos de Supervisão Escolar*, p. 80.

coisas depende muito da nossa experiência anterior.

2.3. Variáveis Dependentes: Atividades Supervisoras

As variáveis dependentes se constituíram de uma série de possíveis atividades relacionadas às várias funções de supervisão e que podem ser desempenhadas pelo Coordenador. Para a elaboração destas variáveis tomou-se por base a bibliografia referente à Supervisão Escolar, e mais especificamente, as funções relacionadas para a Supervisão Pedagógica pelo MEC-DEM (1977). De acordo com este documento, as finalidades da Supervisão se realizam através do desempenho das funções de *planejamento*, *coordenação*, *avaliação* e *assessoramento*, que assim foram definidas, bem como arroladas algumas atividades exemplificativas⁴⁸:

Planejamento - é o processo que, partindo da reflexão teórica do conhecimento de uma realidade existente, define os propósitos de um empreendimento modificador dessa realidade, os meios para alcançá-los, para acompanhar e/ou executar as decisões tomadas e para avaliar os resultados obtidos. Nessa categoria deverão ser incluídas aquelas atividades necessárias à elaboração dos planos de trabalho das equipes (Central-Regional-Unidade Escolar) incluindo estudo, definições de diretrizes, organização de material, etc.

Atividades relacionadas ao Planejamento:

- participar na elaboração do plano global da escola;
- elaborar o Plano de Atividades do Setor de Supervisão;
- coordenar o processo de planejamento curricular;
- adaptar as normas e diretrizes emanadas do MEC e dos órgãos competentes da Secretaria de Educação do Estado, às peculiaridades locais;

48. BRASIL, MEC/DEM, *Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional*, p. 27 a 48.

- participar da elaboração do plano de integração escola-empresa-comunidade.

Coordenação - é a ação de harmonizar os atos e buscar a consecução de objetivos comuns dentro de um nível de atuação. Envolve a função de acompanhamento que consiste na verificação constante, direta e/ou indireta, do desenvolvimento e execução de uma tarefa, dentro de um prazo preestabelecido.

Atividades relacionadas à Coordenação:

- implementar e acompanhar o desenvolvimento do currículo;
- orientar a elaboração e o desenvolvimento dos planos de ensino;
- assistir atividades docentes, visando a manutenção de padrões de desempenho predefinidos e a correção de possíveis desvios;
- orientar os docentes no desenvolvimento de atividades discentes que visem possibilitar-lhes maior conhecimento da comunidade;
- coordenar programas de treinamento em serviço do pessoal docente, visando o aperfeiçoamento do sistema ensino-aprendizagem;
- manter o fluxo permanente de informações, visando realimentar a ação docente.

Avaliação - em planejamento, é o processo de delinear, obter e prover informações para a tomada de decisões; envolve a função de controle que consiste em manter dentro de limites permissíveis, as variações na execução da atividade educacional, de acordo com os objetivos estabelecidos, requisitos para o Sistema Estadual de Ensino, em consonância com os objetivos da educação nacional (requisitos). Numa abordagem sistêmica, o controle funciona como avaliação em processo.

Atividades relacionadas à Avaliação:

- acompanhar e avaliar o Currículo;
- controlar e avaliar o desempenho dos docentes;
- constatar e interpretar dados referentes à produtividade do corpo docente;
- avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;
- avaliar os resultados do plano de atividades do setor;
- participar da avaliação das atividades de integração escola-empresa-comunidade;
- participar da avaliação dos demais setores técnico-pedagógicos;
- participar da avaliação da produtividade do sistema escolar, em termos qualitativos e quantitativos.

Assessoria - é a ação de prestar cooperação técnica especializada, a elemento hierarquicamente superior ou do mesmo nível, dentro de uma organização. Nesta categoria deverão ser incluídas as atividades desenvolvidas pela Equipe Central junto a outras Equipes da SEC, a Chefia, a Direção, ao Secretário da Educação e/ou perito, a outras Secretarias de Estado ou outras Instituições com o objetivo de fornecer subsídios para o trabalho dos mesmos.

Atividades relacionadas à Assessoria:

- assessoria à administração escolar e outros órgãos responsáveis pela definição de diretrizes pedagógicas e administrativas da escola;
- colaborar com o Serviço de Orientação Educacional no desenvolvimento das atividades que visem ao aprimoramento das condições de aprendizagem dos discentes;
- adaptar às condições da escola as diretrizes e normas traçadas pelos órgãos de supervisão regional, estadual e nacional;

- fornecer informações úteis ao planejamento e replanejamento dos trabalhos das Equipes de Supervisão Regional, Estadual e Nacional.

Também serviram de base para a elaboração das variáveis dependentes as atribuições da função do Coordenador Pedagógico, relacionadas pelo Decreto 5.586/75, Art. 3º:

- I. Realizar as tarefas relativas ao acompanhamento, avaliação e controle do currículo;
- II. Garantir o fluxo sistemático e regular da informação sobre a execução das atividades curriculares, possibilitando a realimentação do planejamento a nível de escola e a nível de sistema;
- III. Participar da elaboração do plano escolar, coordenando os aspectos referentes às proposições curriculares;
- IV. Coordenar o planejamento, execução e avaliação das reuniões pedagógicas da escola;
- V. Apresentar diagnósticos das atividades curriculares, da escola, ao final de cada ano letivo.

Além dessas, algumas explicitações das atividades supervisoras, de acordo com o "Modelo" de Supervisão adotado mais recentemente pela Secretaria de Educação de São Paulo, encontradas na publicação, já referida, "Supervisão Pedagógica em Ação", onde são arroladas as seguintes funções: coordenação; diagnóstico; elaboração e execução de planos, programas e projetos; acompanhamento, controle e avaliação; orientação; comunicação; aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo da área pedagógica. As especificações indicadas ali constituem "uma tentativa de operacionalizar as diferentes tarefas e atividades de supervisão nos diferentes níveis hierárquicos, segundo as atribuições estabelecidas na legislação", mas categorizadas segundo um critério arbitrário⁴⁹.

Através da análise dos conteúdos dos documentos citados observa-se o en

49. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p. 36 a 44.

troamento entre os vários níveis do sistema, desde o mais amplo - MEC, passando pelo nível Estadual - Secretaria da Educação, até atingir a unidade escolar, estando, portanto, o Sistema de Supervisão em acordo com as diretrizes emanadas dos órgãos superiores, características da orientação sistêmica em vigor.

3. INSTRUMENTO

O instrumento utilizado é composto de duas partes: a primeira, constituída de dados referentes aos sujeitos, com vistas à caracterização da amostra - os "Dados Demográficos", e também pelas "Variáveis Independentes": Formação Pedagógica e Campo de Atuação; Experiência prévia com Coordenação Pedagógica.

A segunda parte - as "Variáveis Dependentes", constituída de atividades supervisoras, aproveitando-se algumas das questões já utilizadas em pesquisas anteriores, e consideradas mais significativas para a nossa realidade, principalmente as de GATTI (1974) e LOURENÇO (1977), que se utilizaram de grupos de peritos para a composição dos instrumentos de trabalho. Além dessas, atividades apresentadas pelo "Modelo" de Supervisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁵⁰ e outros documentos oficiais já referidos.

Portanto, a segunda parte do instrumento é constituída de atividades relacionadas às funções supervisoras de: planejamento, coordenação, avaliação, assessoria, a fim de testar as expectativas e percepções que os sujeitos possuíam sobre a função.

Para a identificação das percepções, das imagens que os sujeitos possuíam à respeito das funções, foi solicitado que assinalassem os ítems que, no seu entender, se constituíam em atividades executadas pelo Coordenador (isso, no caso de sujeitos que trabalhavam em escolas que possuíam tal função).

50. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p.36-44.

Para a identificação das expectativas a respeito das funções de Coordenação, foi solicitado aos sujeitos (tanto aos que possuíam experiência de trabalho com Coordenação, como àqueles que não possuíam tal experiência) que assinalassem as atividades que consideravam pertinentes à função, independente de serem ou não realizadas pelos Coordenadores.

Assim, num primeiro momento, os sujeitos respondiam se concordavam ou discordavam que o Coordenador Pedagógico realizava determinadas atividades. Logo a seguir, os sujeitos respondiam se concordavam ou discordavam que aquelas atividades seriam pertinentes à função de Coordenação, isto é, se o Coordenador deveria realizar aquelas atividades relacionadas.

Para as escolas que não contavam com a função, solicitava-se aos sujeitos para responder apenas em termos de expectativas, ou seja, sobre aquilo que consideravam que o Coordenador deveria realizar.

As respostas obedeceram a uma certa gradação, qual seja:

- D . Discorda
- Id . Indeciso, mas tende a discordar
- Ic . Indeciso, mas tende a concordar
- C . Concorda

Explicações sobre o preenchimento do questionário são encontradas no instrumento (veja modelo em Anexo 1).

RELAÇÃO DAS POSSÍVEIS ATIVIDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INCLUÍDAS NO QUESTIONÁRIO

ATIVIDADES RELACIONADAS A PLANEJAMENTO

1. Colabora com os professores na definição dos aspectos relevantes para o planejamento do currículo (GATTI).
2. Utiliza-se dos resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de replanejar o trabalho (GATTI).

3. Orienta e coordena os trabalhos da semana de planejamento e de replanejamento.
4. Realiza estudos de caracterização da clientela da escola a fim de obter dados para o planejamento do currículo (GATTI).
5. Elabora o programa de supervisão a ser desenvolvido na escola (Secret. Educação).
6. Estabelece, com os professores, as normas de trabalho conjunto a realizar.
7. Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino (GATTI).
8. Sugere a utilização dos recursos da comunidade e promove a integração da escola na comunidade (Sec. Educ.).
9. Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo (GATTI).
10. Zela pela intensificação da colaboração família x escola (Sec. Educ.).
11. Seleciona e fornece materiais didáticos aos professores (Sec. Educ.).

ATIVIDADES RELACIONADAS A AVALIAÇÃO

1. Faz observações ou críticas sobre o trabalho dos professores.
2. Faz visitas de observação do trabalho do professor durante as aulas.
3. Avalia o desempenho dos professores (Sec. Educ.).
4. Avalia as condições materiais da escola e sugere medidas para sanar as deficiências (Sec. Educ.).
5. Elabora relatórios das atividades realizadas pela escola (Sec. Educ.).
6. Elabora e interpreta dados e gráficos de aproveitamento do aluno, da classe e da escola (Sec. Educ.).
7. Avalia o produto do processo ensino-aprendizagem (Sec. Educ.).
8. Coordena o planejamento e execução das reuniões dos Conselhos de Classe (Sec. Educ.).

9. Verifica se os objetivos das diferentes áreas estão coerentes com os objetivos gerais da escola (GATTI).
10. Orienta e controla os trabalhos de aplicação e correção de provas (LOURENÇO).
11. Promove encontro com os professores para troca de idéias após ter assistido suas aulas (LOURENÇO).
12. Promove o levantamento das principais dificuldades dos alunos em cada área do currículo e analisa as causas, propondo sugestões para correção (LOURENÇO).
13. Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução do planejamento e discutir os problemas observados (GATTI).

ATIVIDADES RELACIONADAS À ASSESSORIA

1. Coordena o planejamento e execução das reuniões pedagógicas (Sec.Educ.).
2. Auxilia a direção na escolha de Professores Coordenadores (Sec.Educ.).
3. Auxilia na ampliação de recursos didáticos e financeiros da escola (Sec. Educ.).
4. Auxilia a realização de matrículas e transferências (Sec. Educ.).
5. Presta auxílio na elaboração do calendário escolar e organização de turmas (Sec. Educ.).
6. Informa a direção sobre todas as decisões importantes que venha a tomar (GATTI).
7. É responsável pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares (Sec. Educ.).
8. Interpreta normas e disposições do sistema referentes aos aspectos técnico-pedagógicos (Sec. Educ.).

ATIVIDADES RELACIONADAS À COORDENAÇÃO

1. Vale-se do auxílio dos Professores Coordenadores de Áreas para a orientação dos professores, nas diversas fases do planejamento.

2. Sonda as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento dos programas.
3. Assiste os professores na elaboração de unidades de experiências e/ou de planos de aulas (LOURENÇO).
4. Discute com os professores seus planejamentos, tendo em vista a adequação dos objetivos das diferentes áreas aos objetivos gerais da escola (Sec. Educ. - adap.).
5. Orienta o professor na construção de provas e outros instrumentos de avaliação (GATTI).
6. Promove reuniões para discussão de problemas de interesse dos professores (GATTI - adap.).
7. Sugere ou encaminha os professores para cursos de aperfeiçoamento ou atualização (Sec. Educ. - adap.).
8. Supervisiona as atividades realizadas pelos professores durante as horas-atividades (Sec. Educ.).
9. Planeja, juntamente com os professores, e coordena a execução das atividades de recuperação dos alunos (Sec. Educ.).
10. Assiste os professores, individualmente ou em grupos, para estudo das dificuldades sentidas por eles, e sugere leituras pedagógicas para esclarecimento (LOURENÇO).

Para complementar o total de 50 questões do instrumento, foram incluídas algumas atividades não pertinentes à função de Coordenação, servindo também como elementos de análise das expectativas e percepções dos sujeitos com relação àquela função (especificadas adiante).

*ATIVIDADES NÃO PERTINENTES À FUNÇÃO DE
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (incluídas no questionário)*

1. Decide sobre a distribuição das turmas entre os professores (LOURENÇO).

2. Substituí o professor que não compareceu à escola (LOURENÇO).
3. Cuida pessoalmente dos "casos-problema" para não sobrecarregar o professor (GATTI).
4. Visita as casas dos alunos para obter mais informações sobre eles (GATTI).
5. Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos (GATTI).
6. Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos (GATTI).
7. Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores (GATTI).
8. Promove festas e encontros informais para melhorar a integração dos professores (GATTI).

4. PROCEDIMENTOS

Primeiramente procurou-se obter a permissão da Diretoria da Divisão Regional de Educação de Campinas para se entrar nos estabelecimentos e aplicar os questionários. De posse da autorização, procurou-se conhecer a área de aplicação, através das relações das unidades escolares fornecidas pelas duas Delegacias de Ensino (Anexo 2), localizando-as através do mapa do município.

A listagem das unidades que contavam com especialistas na função de coordenação foi feita, de início, através de publicação do Diário Oficial; posteriormente, através de contatos com as DE observou-se que este número superava o inicial, pois novas nomeações haviam sido efetuadas pela Secretaria da Educação (em 77, 78 e 79). Entretanto, quando em contato com as unidades, verificou-se que alguns Coordenadores estavam afastados da função, ou por terem sido aprovados e assumido o cargo de Direção, ou por estarem à disposição de outros

órgãos, ou por outros motivos particulares. Identificadas as unidades que contavam com Coordenador Pedagógico, procurou-se identificar igual número de escolas sem a função, nas mesmas áreas, sorteando aquelas que fariam parte da amostra (Anexo 2). Após a elaboração dessa relação e, em companhia da colaboradora, partiu-se para o primeiro contato em cada unidade, apresentando-se a autorização da Diretora da DRE, e explicando-se os objetivos da pesquisa, além de se enfatizar a importância da colaboração da Direção para a obtenção dos dados.

Deve-se ressaltar que, na maioria dos casos a administração deu boa acolhida ao pesquisador, facilitando a comunicação com professores e Coordenador, por acreditar na importância do trabalho que, em geral, foi considerado como preocupação pioneira no setor, dado que desconheciam estudos similares. Em boa parte dos casos, o acúmulo de trabalhos burocráticos foi o argumento utilizado para a não colaboração, principalmente referindo-se à época de matrícula de alunos, e também encerramento de bimestre, com trabalhos de avaliação da parte de professores. Ocorreram entretanto, casos em que o próprio administrador ofereceu resistência à realização da pesquisa por não se interessar pela questão de coordenação ("não conhecia a função e nem se interessava em conhecer"). Outros que necessitaram de muita argumentação para a permissão de aplicação aos professores, sem que eles mesmos se dispusessem a responder ao questionário. E ainda casos em que o Administrador deixou a questão por conta do Coordenador da escola, pois "ele seria o interessado, ou o entendido no assunto". Outro fator de limitação da pesquisa foi a ausência do administrador para autorizar a aplicação dos questionários, mesmo após vários retornos ao estabelecimento.

Considerando que haveria muita dificuldade em se preencher os questionários da maneira como havia sido planejado, e que daquela forma o tempo exigido iria muito além do disponível, optou-se por fazer a aplicação valendo-se da disposição do Diretor, ou do Assistente de Direção, e dos próprios Coordenadores, para fazer chegar aos professores o instrumento, bem como apresentando a estes as explicações consideradas necessárias para o seu preenchimento, além

de esclarecer as dúvidas surgidas enquanto da tomada de conhecimento do conteúdo do instrumento de pesquisa, por parte desses sujeitos.

Os cuidados tomados para que todas as categorias de sujeitos fossem incluídas na amostra resultou na solicitação, aos intermediários, que os questionários fossem preenchidos pelo menos por dois sujeitos de cada categoria (Professores 1, 2 e 3). Em muitas das escolas o pesquisador, ou a colaboradora,* entregaram aos professores o instrumento, quando da autorização do administrador para isso, valendo-se do horário de intervalo de aulas e, em outros casos, recorrendo aos professores que estavam cumprindo horas-atividades.

Após as instruções e esclarecimentos, procurou-se marcar um prazo de três a quatro dias para a devolução dos questionários preenchidos, momentos em que outras dúvidas surgidas tinham esclarecimento por parte do pesquisador, em grande número de casos diretamente ao sujeito. Após conferir o preenchimento de todos os ítems do questionário, solicitava-se por parte daqueles que os entregaram incompletos que os complementassem, reforçando a necessidade do preenchimento de todos os ítems para que o mesmo pudesse ser analisado. Naqueles casos em que a complementação dos dados não foi viabilizada, o questionário foi deixado de lado (daí também o número desigual de casos nas diversas categorias). Em algumas unidades escolares foram necessários até quatro retornos para se reaver todos os questionários.

Outro procedimento também empregado para se distribuir os instrumentos foi o de valer-se da disponibilidade de alguns coordenadores, durante uma reunião de Coordenadores da Ia. DE (da qual pudemos participar), e que se dispuseram a passar os questionários aos sujeitos das unidades em que atuavam, ficando estabelecido que o pesquisador passaria quatro dias após, nas respectivas unidades, para recolher os instrumentos, esclarecer dúvidas e também dialogar com o Coordenador a respeito do trabalho por ele desenvolvido. (Em alguns casos o diálogo não foi viabilizado por problemas alheios à vontade de ambos).

* Colaborou na aplicação dos questionários: Maria Antonia Mazzarotto.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Para o exame das questões integrantes deste estudo, dois esquemas fatoriais foram empregados. O primeiro foi um esquema fatorial 2 x 4, que pode ser representado esquematicamente como segue:

		FATOR B			
		B1	B2	B3	B4
FATOR A	A1				
	A2				

A = Experiência com Coordenação Pedagógica

A1 = com experiência

A2 = sem experiência

B = Nível de formação e atuação

B1 = Professor 1

B2 = Professor 2

B3 = Professor 3

B4 = Administradores

O segundo foi um esquema fatorial 2 x 5, que pode ser assim representado:

		FATOR B				
		B1	B2	B3	B4	B5
FATOR A	A1					
	A2					

A = Expectativas e Percepções sobre o papel do Coordenador

A1 = Expectativas

A2 = Percepções

B = Nível de formação e atuação

B1 = Professor 1

B2 = Professor 2

B3 = Professor 3

B4 = Administradores

B5 = Coordenadores Pedagógicos

Para as variáveis dependentes, procedeu-se a uma análise das respostas

para cada ítem relacionado às expectativas, bem como para cada ítem relacionado às percepções, independentes uma da outra.

Usando um sistema de categorias sugerido por PFEIFFER; HESLIN e JONES (1976)⁵¹, os sujeitos responderam a cada questão de acordo com o seguinte esquema de classificação de respostas:

C = Concorda

Ic = Indeciso, mas tende a concordar

Id = Indeciso, mas tende a discordar

D = Discorda

e atribuindo-se pontos para cada resposta, de acordo com o seguinte:

C = 5

Ic = 4

(em branco) = 3

Id = 2

D = 1

com ponderação reversível para os ítems ordenados negativamente...

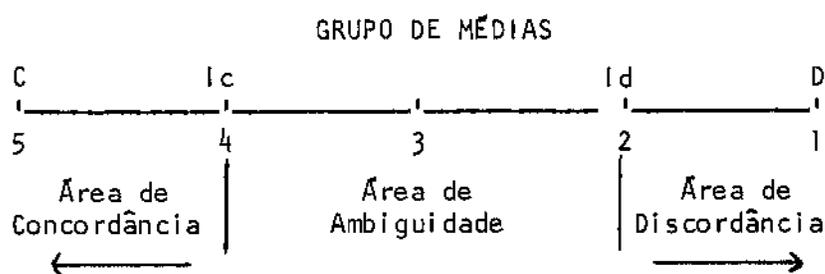
Portanto, as 50 variáveis dependentes para expectativas e as 50 variáveis para percepções foram analisadas através de Análise de Variância, esquema fatorial com dois fatores. Este esquema permite a investigação de um grupo de variáveis independentes, combinado com outro grupo de variáveis independentes. O esquema permite ao investigador determinar se os grupos em observação diferem significativamente uns dos outros e, se eles diferem, se podem tais diferenças ser atribuídas a uma variável independente ou a outra, ou a ambas, tomadas em conjunto.

Para efeito de análise, o nível de significância adotado nesta pesquisa foi de 0,05.

Depois de determinar se os grupos diferiam significativamente, e como eles diferiam, as médias dos grupos que diferiram significativamente foram

51. J. William PFEIFFER; Richard HESLIN and John E. JONES, *Instrumentation in Human Relations Training ...*

analisadas, a fim de proporcionar indicadores para uma análise de nível secundário, sobre a natureza destas diferenças. Este grupo de médias foi classificado da seguinte maneira:



Com o grupo de médias como *ÍNDICES* de concordância, ambiguidade e discordância, análises de nível secundário sobre a natureza das diferenças entre grupos foram facilitadas pela possibilidade de o investigador não estabelecer meramente aquelas diferenças entre os grupos, mas ter algumas "*indicações*" sobre as características daquele grupo de diferenças. Por exemplo, é possível que dois ou mais grupos apresentem diferenças significantes, mas concordem com um ítem - como num caso onde o grupo "A" tem uma média de 4,75 e o grupo "B" tem uma média de 4,25. Estas médias indicam uma diferença na "intensidade de concordância", mas de maneira geral, ambos os grupos podem ser classificados como concordantes com o ítem.

Um segundo exemplo poderia ser o caso onde o grupo "A" teve média de 4,75 e o grupo "B" teve média de 1,75. Neste caso os grupos são significativamente diferentes, mas eles também podem ser vistos como sendo conflitantes, com o grupo "A" concordando com o ítem, e o grupo "B" discordando do mesmo ítem. Aqui as diferenças entre os grupos deveriam ser caracterizadas não somente como mera "intensidade" de concordância, mas caracterizadas como conflitantes em suas expectativas e/ou percepções sobre o papel do Coordenador.

Em síntese, nesta pesquisa os dados foram analisados através da Análise de Variância para determinar se e como os grupos diferem. A análise de nível secundário foi baseada num exame das médias dos grupos, para dar uma indicação da natureza destas diferenças. O capítulo seguinte apresenta os resultados destas análises.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

1. Dados da Amostra.
2. Expectativas sobre as funções de Coordenação Pedagógica.
 - 2.1. Consenso.
 - 2.1.1. Concordância nas expectativas.
 - 1) Médias sem diferenças.
 - 2) Médias com diferenças.
 - a. Relacionadas à Experiência com Coordenação.
 - b. Relacionadas ao nível de formação e atuação.
 - 2.1.2. Discordância nas expectativas.
 - 2.2. Ambiguidade
 - 2.2.1. Médias sem diferenças.
 - 2.2.2. Médias com diferenças.
 - 1) Relacionadas à Experiência com Coordenação.
 - 2) Relacionadas ao nível de formação e atuação.
 - 2.3. Conflito
 - 2.3.1. Diferenças relacionadas à Experiência com Coordenação.
 - 2.3.2. Diferenças relacionadas ao nível de formação e atuação.
 - 2.3.3. Diferenças relacionadas à interação das variáveis A x B.
3. Relação entre Expectativas e Percepções.
 - 3.1. Consenso.
 - 3.1.1. Concordância entre expectativas e percepções.
 - 1) Médias sem diferenças.
 - 2) Médias com diferenças.
 - a. Relacionadas à visão de expectativas e percepções.

b. Relacionadas ao nível de formação e atuação.

3.1.2. Discordância entre expectativas e percepções.

3.2. Ambiguidade.

3.2.1. Médias sem diferenças.

3.2.2. Médias com diferenças.

1) Relacionadas à visão de expectativas e percepções.

2) Relacionadas ao nível de formação e atuação.

3.3. Conflito.

4. Resumo Geral dos Dados.

4.1. Consenso.

4.2. Ambiguidade.

4.3. Conflito.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

1. DADOS DA AMOSTRA

A amostra que serviu de base para este trabalho se constituiu de sujeitos trabalhando nas escolas estaduais da 1a. e 2a. Delegacias de Ensino do Município de Campinas (veja Anexo 2), num total de 42 unidades escolares.

O total de sujeitos que responderam ao questionário foi de 254, mas fizeram parte da amostra 202; destes, 88% eram do sexo feminino (178) e apenas 12% do sexo masculino.

O quadro abaixo apresenta a distribuição da amostra em função da formação e atuação dos sujeitos, e a experiência de trabalho com Coordenação Pedagógica.

Nº sujeitos e Atuação	Com Exper.	Sem Exper.	Total
Prof. 1	25	25	50
Prof. 2	15	23	38
Prof. 3	25	25	50
Administ.	21	19	40
Coord.Ped.	24	—	24
Total	110	92	202

A variação numérica nos subgrupos para menos de 25 se deve, em parte, à inutilização de questionários, motivada por dados incompletos, bem como à recusa de sujeitos em participar da pesquisa (alegando falta de tempo, acúmulo

de trabalho, e mesmo desinteresse pelo assunto), ou ausência de sujeitos no momento da coleta de dados. Mesmo nos subgrupos com 25 sujeitos também ocorreu anulação aleatória de questionários, a fim de manter um certo equilíbrio entre os grupos.

Em relação à amostra total (202 sujeitos), para o tempo de exercício no cargo ou função, as frequências maiores ficaram entre 1 a 5 anos (47,6%), sendo significativas as frequências com 2 e 3 anos (27,3%), seguindo-se as de 10 (7,4%), 15 (5,0%) e 20 anos (4,0%). O tempo de experiência de magistério dos sujeitos, em geral, variou de 0 a 29 anos, sendo que as frequências maiores giraram em torno de 10 anos (11,4%), 15 (12,0%) e 20 anos (7,0%), com ênfase para o magistério de 1a. à 4a. série do 1º grau - 40,6% (caso dos Professores 1, grande parte dos Administradores e Coordenadores Pedagógicos), mas alcançando 20,3% os que atuam no 1º e 2º graus.

Em média, 80% da amostra possui Curso Superior, e metade desse total cursou Pedagogia. O ano de conclusão do curso de formação variou de 1951 a 1979 (alguns ainda cursando), havendo 36,6% de sujeitos que concluíram até o ano de 1970. Portanto, a maioria deles realizou cursos após as Reformas de Ensino Superior e de 1º e 2º graus, sendo significativas as frequências para o ano de 1972 (10,4%) e 1974 (11,4%). Apesar disso, 44,0% deles afirmaram terem tido conhecimento superficial da função de Coordenação, e apenas 22,0% um conhecimento mais profundo. Com relação ao tipo de escola frequentado, 75,0% dos sujeitos realizaram seus cursos em escolas particulares, havendo uma igualdade com relação aos períodos de funcionamento dos mesmos (diurnos e noturnos).

A maior parte da amostra (60,0%) está na situação funcional de efetivo, e trabalha em apenas um estabelecimento, e dentre os admitidos em caráter temporário (ACT), na maioria Professores 2 e 3, 23,0% trabalham em dois estabelecimentos, e poucos deles em 3 ou mais, havendo também o caso de um professor que leciona em cinco estabelecimentos.

A média de horas de trabalho semanais se situa em torno de 20 horas

(30,0% - na maioria Professores 1), e 40 horas (33,0% - Professores 3 e especialistas), mas há casos com 56 horas e até com 70 horas semanais de trabalho.

Com relação ao grupo dos Coordenadores, nota-se que apenas dois deles são do sexo masculino; o tempo de exercício na função é de 3 anos para 41,7% dos casos (nomeados em 1977), 35,7% com 2 anos e 20,8% com apenas 1 ano de exercício. Sendo uma função cujo preenchimento é por acesso (além do concurso), todos eles possuem experiência de magistério, oscilando de 10 a 21 anos, mas também há casos com 22, 23, 26 e até 28 anos de magistério. O seu nível de atuação como professores é variável, encontrando-se os que atuaram no 1º grau (1a. à 8a. série), e outros no 2º grau, havendo dois que atuam também no nível superior.

A formação pedagógica de 79,0% dos Coordenadores se constituiu no Curso de Pedagogia (a quase totalidade realizado em escolas particulares, período diurno e noturno), havendo cinco Coordenadores com curso de pós-graduação. O ano de formação variou entre 1959 a 1977, sendo que em 70,0% dos casos realizaram pós 1970; no entanto, apenas em 29,2% dos casos eles afirmaram terem tido conhecimento aprofundado da função de Coordenação durante a formação; a grande maioria (45,8%) afirmou ter recebido conhecimento superficial, e em 3 casos não tiveram conhecimento.

As escolas que compuseram a amostra funcionam em 3 ou 4 períodos, e o Coordenador geralmente trabalha apenas em dois. O número de professores em cada escola variou de 16 a 80, mas a maioria deles oscila entre 36 a 59 professores, número esse relativamente alto, se considerarmos que não há Professores Coordenadores de Área para auxiliar no trabalho de coordenação, além do horário parcelado de trabalho dos professores.

2. EXPECTATIVAS SOBRE AS FUNÇÕES DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Os dados foram submetidos a uma Análise de Variância, com vistas a identificar a existência ou não de diferenças significativas entre as médias dos vários grupos componentes da amostra.

Para responder a primeira questão formulada: "Haverá diferenças nas expectativas a respeito das funções de Coordenação Pedagógica entre Professores (com diferentes tipos de formação e campo de atuação) e Administradores Escolares, com ou sem experiência de trabalho com Coordenação?", submeteu-se os dados a uma Análise de Variância com duas entradas.

Os resultados são apresentados na Tabela 1, onde se observa um resumo geral dos dados, pela apresentação dos valores de "F", especificando-se as questões que revelaram diferenças entre as médias, pelo efeito das variáveis A (com ou sem experiência de trabalho com CP); B (nível de formação e atuação); A x B (interação de ambas as variáveis); com significância ao nível de 0,05.

Primeiramente são considerados aquele conjunto de questões que revelaram consenso nas médias das respostas, com relação às expectativas sobre as funções de Coordenação entre os sujeitos, seja em termos de concordância ou discordância, e depois as questões que apresentaram ambiguidade entre as médias dos grupos, e finalmente aquelas com conflito. Consulte-se a Tabela 2, onde são apresentadas as médias e desvios padrões de cada grupo, com e sem experiência com Coordenação, para cada um dos 50 itens do questionário. Ali também são relacionadas as médias gerais e desvios padrões para as questões que apresentaram diferenças entre os grupos, sob a influência da variável A (experiência com Coordenação); da variável B (nível de formação e atuação), e a Média Total Geral para as questões em que não houve diferenças significantes entre os grupos.

TABELA 1 - Expectativas sobre as funções de Coordenação Pedagógica, apresentando os valores de "F" significantes (nível de 0,05), pela especificação do efeito das variáveis A (experiência de trabalho com CP); B (nível de formação e atuação); A x B (interação das variáveis); para os 50 itens do questionário.

	A	B	A x B		A	B	A x B
1	—	—	3,40	26	NS	NS	NS
2	NS	3,81	NS	27	NS	NS	NS
3	36,02	5,42	NS	28	17,97	3,52	NS
4	NS	NS	NS	29	4,54	NS	NS
5	NS	2,64	NS	30	7,39	NS	NS
6	4,68	NS	NS	31	12,75	NS	NS
7	NS	NS	NS	32	NS	NS	NS
8	5,41	NS	NS	33	NS	NS	NS
9	NS	NS	NS	34	NS	2,64	NS
10	5,95	NS	NS	35	NS	NS	NS
11	NS	NS	NS	36	NS	NS	NS
12	6,36	NS	NS	37	NS	NS	NS
13	NS	NS	NS	38	NS	4,31	NS
14	NS	2,78	NS	39	—	—	3,16
15	NS	NS	NS	40	27,83	NS	NS
16	12,48	NS	NS	41	20,67	NS	NS
17	NS	NS	NS	42	9,43	NS	NS
18	5,49	3,72	NS	43	13,82	NS	NS
19	7,06	NS	NS	44	NS	NS	NS
20	12,25	NS	NS	45	NS	NS	NS
21	NS	NS	NS	46	NS	NS	NS
22	NS	NS	NS	47	NS	NS	NS
23	NS	NS	NS	48	NS	NS	NS
24	NS	NS	NS	49	14,21	NS	NS
25	NS	NS	NS	50	NS	NS	NS

Obs. NS - resultado não significativo, ao nível de 0,05.

2.1. CONSENSO

Considera-se como havendo consenso entre os grupos quando os resultados das médias se situam dentro dos mesmos intervalos, seja de concordância ou discordância (veja Tabela 2).

2.1.1. Concordância nas expectativas

As questões aqui relacionadas apresentaram médias gerais dos grupos dentro dos índices de concordância, isto é, valores entre 4,00 a 5,00.

1) Médias sem diferenças

Para cada uma destas questões não houve diferença significativa entre as médias dos grupos, com ou sem experiência com Coordenação. As médias revelam haver concordância maior ou menor nas expectativas dos sujeitos em relação às seguintes atividades:

	\bar{X}	DP
48. Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino (Planejamento).	4,85	0,61
25. Verifica se os objetivos das diferentes áreas estão coerentes com os objetivos gerais da escola (Avaliação).	4,82	0,67
46. Avalia o resultado do processo ensino-aprendizagem (Avaliação).	4,81	0,73
47. Colabora com os professores na definição dos aspectos relevantes para o planejamento do currículo (Planejamento).	4,79	0,76
23. Orienta e coordena os trabalhos da semana de planejamento e de replanejamento (Planejamento).	4,77	0,88
32. Vale-se do auxílio dos Professores Coordenadores de Áreas para a orientação dos professores, nas diversas fases do planejamento (Coordenação).	4,70	0,88
44. Assiste os professores, individualmente ou em grupos, para estudo das dificuldades sentidas por eles, e sugere leituras pedagógicas para esclarecimento (Coordenação).	4,69	0,93
11. Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo (Planejamento).	4,60	0,99
26. Auxilia a direção na escolha de Professores Coordenadores (Assessoria).	4,57	1,06
37. Estabelece, com os professores, as normas de trabalho conjunto a realizar (Planejamento).	4,57	1,13
15. Sugere ou encaminha os professores para cursos de aperfeiçoamento ou atualização (Coordenação).	4,57	1,14

TABELA 2 - Expectativas sobre as funções de Coordenação Pedagógica - apresentação das Médias e Desvios Padrões de cada grupo (P1, P2, P3 e Adm) com e sem experiência de trabalho com Coordenação (A1 e A2) para 50 itens do questionário, com especificação das Médias e Desvios Padrões para as questões que revelaram diferenças significativas entre os grupos (nível de 0,05), sob influência das Variáveis A (Experiência com CP), B (nível de formação e atuação), e Média Total Geral para as questões que não apresentaram diferenças significativas entre os grupos.

	A ₁ COM EXPERIÊNCIA (N = 86)					A ₂ SEM EXPERIÊNCIA (N = 92)					A ₁	A ₂	B ₁	B ₂	B ₃	B ₄	MÉDIA TOTAL GERAL
	P1 (25)	P2 (15)	P3 (25)	Adm (21)	Adm (19)	P1 (25)	P2 (23)	P3 (25)	Adm (19)	Adm (19)							
1	4,92	4,73	4,80	5,00	4,80	4,92	4,44	3,80	5,00	5,00							
	0,40	0,80	0,84	0,00	0,00	1,27	1,68	0,00									
2	3,06	2,53	3,28	2,29	3,20	3,09	3,52	1,95	1,88	1,88							
	1,19	1,85	1,89	1,88	1,80	1,03	1,81	1,68									
3	4,44	4,27	3,88	4,81	2,72	3,17	2,16	3,69	4,34	2,92							
	1,13	1,39	1,72	0,87	1,86	1,85	1,60	1,59	1,36	1,82							
4	4,56	4,53	4,64	5,00	4,08	4,70	4,36	4,37									
	1,23	1,26	1,04	0,00	1,44	0,88	1,41	1,26									
5	4,32	4,93	4,68	5,00	4,92	4,86	4,76	4,95									
	0,28	0,26	0,85	0,00	0,28	0,21	0,63	0,23									
6	4,50	5,00	4,92	5,00	4,64	4,57	4,64	4,89	4,92	4,67							
	0,65	0,00	0,00	0,28	1,11	1,04	1,30	0,32	0,38	0,94							
7	3,68	4,07	3,60	3,81	3,48	3,13	3,88	2,89									
	1,82	1,62	1,80	1,69	1,71	1,87	1,69	1,88									
8	4,78	4,13	4,68	4,62	4,16	4,26	3,95	4,05	4,59	4,11							
	0,72	1,64	0,99	1,07	1,55	1,45	1,72	1,54	1,09	1,55							
9	4,56	4,33	4,90	4,81	4,52	4,70	4,36	3,84									
	1,23	1,40	1,41	0,87	1,33	0,88	1,41	1,68									
10	4,82	4,93	5,00	5,00	4,68	4,87	4,72	4,58	4,97	4,72							
	0,40	0,26	0,00	0,00	1,11	0,34	0,96	1,12	0,24	0,93							
11	4,75	4,95	4,45	4,81	4,56	4,43	4,64	4,32									
	0,72	0,77	1,26	0,87	1,02	1,00	1,04	1,00									
12	3,48	2,80	2,92	3,14	2,64	2,74	1,80	2,63	3,12	2,43							
	1,87	1,30	1,85	1,96	1,85	1,74	1,47	1,60	1,88	1,73							
13	1,24	1,27	1,32	1,81	1,32	1,17	1,28	1,21									
	0,83	0,80	1,11	1,44	1,10	0,65	0,98	0,71									
14	4,64	4,73	4,64	5,00	4,48	4,65	4,24	5,00									
	0,81	0,70	0,86	0,30	1,35	0,86	1,48	0,00									
15	4,68	4,93	4,60	4,76	4,60	4,73	3,84	4,83									
	1,11	0,26	1,04	0,89	1,12	0,66	1,75	1,12									
16	4,44	3,80	4,00	3,52	2,60	2,78	3,96	2,69	3,98	3,98							
	1,23	1,70	1,29	1,72	1,87	1,85	1,64	1,97	1,48	1,88							
17	2,72	2,00	2,60	2,38	2,48	2,87	3,20	1,63									
	1,99	1,65	1,87	1,77	1,81	1,65	1,87	1,38									
18	4,64	4,06	3,80	4,57	3,76	3,86	3,12	4,36	4,28	3,74							
	0,91	1,53	1,60	1,08	1,71	1,68	1,81	1,26	1,34	1,68							
19	4,76	4,47	4,76	4,61	4,20	4,35	3,76	4,84	4,72	4,75							
	0,68	1,25	0,60	0,87	1,38	1,15	1,79	0,69	0,68	1,38							
20	3,65	4,33	3,24	3,33	2,84	2,39	2,60	3,05	3,64	2,71							
	1,72	1,40	1,85	1,84	1,64	1,84	1,94	1,84	1,76	1,81							
21	3,52	3,73	4,24	4,05	3,64	4,52	4,36	3,63									
	1,73	1,78	1,33	1,58	1,73	0,51	1,22	1,57									
22	4,40	4,67	4,20	4,62	4,24	4,61	4,52	4,37									
	1,41	1,05	1,50	1,20	1,20	0,89	1,23	1,26									
23	4,92	4,93	5,00	4,62	4,68	4,74	4,68	4,56									
	0,40	0,26	0,00	1,20	0,99	0,86	1,11	1,26									
24	1,52	1,47	1,76	1,86	1,92	1,35	1,92	1,47									
	1,28	1,25	1,56	1,59	1,61	1,03	1,68	1,26									
25	4,96	4,73	4,72	5,00	4,52	4,87	4,80	5,00									
	0,20	1,03	0,61	0,00	1,12	0,34	0,82	0,00									

Obs. - (-) diferenças não significativas ao nível de 0,05

TABELA 2 - Expectativas sobre as funções de Coordenação Pedagógica - apresentação das Médias e Desvios Padrões de cada grupo (Cont.)

(P1, P2, P3 e Adm), com a sua experiência de trabalho com Coordenação (A1 e A2), para os 50 itens do questionário, com especificação das Médias e Desvios Padrões para as questões que revelaram diferenças entre os grupos (nível de 0,05), sob influência das Variáveis A (experiência com CP); B (nível de formação e atuação); e a Média Total Geral para as questões que não apresentaram diferenças significantes entre os grupos.

	A1 COM EXPERIÊNCIA (N=85)					A2 SEM EXPERIÊNCIA (N=92)					MÉDIA TOTAL GERAL	
	P1 (25)	P2 (15)	P3 (25)	Adm(21)	Adm(19)	P1 (25)	P2 (23)	P3 (25)	Adm(19)	Adm(18)		
26	4,60	5,00	4,68	4,67	4,67	4,43	4,52	4,30	4,40	4,40	4,57	1,06
	1,12	0,00	0,80	0,80	0,97	1,20	0,87	1,36	1,32	1,32	2,46	1,78
27	2,40	2,67	2,68	2,24	2,24	2,16	2,35	3,28	1,74	1,74	3,56	4,45
	1,05	1,99	1,86	1,76	1,76	1,67	1,75	1,79	1,37	1,37	1,77	1,15
28	4,64	4,40	4,12	4,81	4,81	3,88	3,22	3,00	4,26	4,26	3,68	3,68
	1,11	1,24	1,54	0,87	0,87	1,75	1,78	1,78	1,37	1,37	1,53	1,68
29	4,04	3,40	3,24	3,95	3,95	3,60	3,30	2,56	3,83	3,83	3,67	3,09
	1,67	1,92	1,92	1,63	1,63	1,91	1,77	1,80	1,71	1,71	4,81	4,53
30	4,92	4,60	5,00	5,00	5,00	4,48	4,73	4,52	4,37	4,37	0,50	1,17
	0,40	1,06	0,00	0,00	0,00	1,23	0,69	1,33	1,38	1,38	4,81	4,15
31	4,00	5,00	4,60	4,95	4,95	4,15	4,32	4,26	4,36	4,36	0,76	1,80
	0,82	0,00	1,12	1,12	1,12	1,49	1,45	1,50	1,98	1,98	4,70	0,88
32	4,64	4,80	4,76	4,62	4,62	4,42	4,74	4,80	4,84	4,84	4,01	1,54
	0,91	0,77	0,44	1,20	1,20	1,33	0,45	0,82	0,69	0,69	4,02	3,42
33	3,92	4,20	4,16	4,33	4,33	3,84	4,00	3,83	3,95	3,95	1,57	1,80
	1,71	1,66	1,46	1,43	1,43	4,16	3,39	2,86	4,21	4,21	3,58	3,42
34	3,88	3,87	3,96	4,43	4,43	4,16	4,46	1,83	1,81	1,81	4,02	3,58
	1,69	1,81	1,65	1,43	1,43	1,46	1,83	1,81	1,38	1,38	1,57	1,61
35	4,76	4,00	4,40	4,14	4,14	4,36	4,57	4,72	4,58	4,58	3,48	3,24
	0,93	1,60	1,32	1,62	1,62	1,22	0,89	0,84	1,12	1,12	1,83	1,62
36	4,12	3,73	3,32	3,95	3,95	3,76	3,83	4,00	2,89	2,89	3,48	3,47
	1,62	1,75	1,91	1,92	1,92	1,71	1,87	1,66	1,97	1,97	4,88	3,47
37	4,88	4,53	4,88	4,71	4,71	4,68	4,61	4,32	4,21	4,21	3,80	2,55
	0,60	1,13	0,33	1,43	1,43	0,99	1,03	1,49	1,58	1,58	1,74	1,83
38	3,92	3,33	3,64	2,76	2,76	3,04	3,17	3,52	1,89	1,89	2,67	1,86
	1,55	1,76	1,68	1,92	1,92	2,01	1,90	1,75	1,66	1,66	1,88	1,52
39	4,36	3,85	4,12	4,10	4,10	3,08	3,96	4,16	3,53	3,53	4,45	3,61
	1,32	1,96	1,54	1,58	1,58	1,85	1,64	1,55	1,61	1,61	1,20	1,75
40	4,76	4,67	4,40	4,71	4,71	3,12	3,22	3,92	3,63	3,63	4,68	3,47
	0,88	0,72	1,32	0,90	0,90	1,86	1,78	1,63	1,67	1,67	3,80	2,55
41	3,92	3,60	3,48	4,19	4,19	2,68	2,57	2,48	2,47	2,47	2,67	1,86
	1,78	1,64	1,85	1,50	1,50	1,62	1,65	1,87	1,90	1,90	1,88	1,52
42	2,66	1,80	2,88	2,81	2,81	2,28	1,65	2,08	1,26	1,26	4,45	3,61
	1,92	1,52	1,90	1,97	1,97	1,77	1,27	1,71	0,93	0,93	1,20	1,75
43	4,60	4,73	4,04	4,57	4,57	3,60	3,57	3,28	4,11	4,11	4,45	3,61
	1,12	0,80	1,49	1,08	1,08	1,78	1,78	1,78	1,66	1,66	1,20	1,75
44	4,80	4,67	4,76	4,63	4,63	4,68	4,43	4,16	4,95	4,95	4,69	0,93
	0,62	0,35	0,63	0,67	0,67	1,05	0,33	1,16	1,55	1,55	3,35	1,66
45	2,96	4,00	2,88	3,71	3,71	2,96	3,39	3,48	3,69	3,69	4,81	4,81
	1,95	1,60	2,01	1,71	1,71	1,68	1,90	1,82	1,70	1,70	4,79	0,73
46	4,76	5,00	4,76	5,00	5,00	4,80	4,74	4,72	4,79	4,79	4,81	4,81
	0,88	0,00	0,66	0,66	0,66	0,82	0,86	0,84	0,82	0,82	4,79	0,73
47	4,64	5,00	4,60	5,00	5,00	4,60	4,91	4,80	4,95	4,95	4,79	0,73
	1,11	0,00	0,91	0,60	0,60	1,11	0,29	0,82	0,23	0,23	4,79	0,73
48	4,96	4,93	4,84	5,00	5,00	4,76	4,81	4,80	5,00	5,00	4,85	0,61
	0,20	0,25	0,47	0,00	0,00	0,83	1,03	0,82	0,00	0,00	4,66	3,86
49	4,64	4,93	4,28	4,95	4,95	3,68	3,78	4,20	3,74	3,74	0,98	1,73
	0,99	0,26	1,43	0,22	0,22	1,82	1,73	1,55	1,91	1,91	3,86	3,86
50	4,00	4,40	3,56	3,66	3,66	3,56	3,87	4,12	4,37	4,37	3,93	1,62
	1,58	1,40	1,64	1,68	1,68	1,89	1,60	1,62	1,38	1,38	4,70	0,88

088.- (-) diferenças não significantes ao nível de 0,05

	\bar{X}	DP
4. Elabora e interpreta dados e gráficos de aproveitamento do aluno, da classe e da escola (Avaliação).	4,52	1,16
35. Realiza estudos de caracterização da clientela da escola a fim de obter dados para o planejamento do currículo (Planejamento).	4,47	1,19
9. Promove reuniões com professores para discussão de problemas de seus interesses (Coordenação).	4,46	1,29
22. Promove o levantamento das principais dificuldades dos alunos em cada área do currículo e analisa as causas, propondo sugestões para correção (Avaliação).	4,44	1,23
33. Zela pela intensificação da colaboração família x escola (Planejamento).	4,01	1,54

Portanto, esses resultados indicam que todos os sujeitos consideram que estas são atividades esperadas da função de Coordenação, independente de terem ou não mantido contato com a função.

2) Médias com diferenças

a. Relacionadas à Experiência com Coordenação

Apesar das médias se situarem ainda dentro dos índices de concordância (valores entre 4,00 a 5,00), as questões adiante apresentaram diferenças significantes entre os grupos que mantiveram experiência com Coordenação e aqueles sem experiência (variável A):

	CE	SE
10. Coordena o planejamento e execução das reuniões pedagógicas (Assessoria).	4,97 0,24	4,72 0,93
6. Planeja, juntamente com os professores, e coordena a execução das atividades de recuperação dos alunos (Coordenação).	4,92 0,38	4,67 0,94
30. Coordena o planejamento e execução das reuniões dos Conselhos de Classe (Avaliação).	4,91 0,50	4,53 1,17
19. Assiste os professores na elaboração de unidades de experiências e/ou de planos de aulas (Coordenação).	4,72 0,88	4,25 1,38
31. Interpreta e comunica aos professores as orientações técnicas e pedagógicas vindas de órgãos superiores (Assessoria).	4,81 0,76	4,15 1,60
8. Informa à direção sobre todas as decisões importantes que venha a tomar (Assessoria).	4,59 1,09	4,11 1,55

As médias indicam haver diferenças significantes nos níveis de concordância entre os grupos. Todos esperam que estas atividades sejam relativas às funções de Coordenação, mas os grupos com experiência com Coordenação revelaram um

nível de concordância mais forte (expectativa maior) do que aqueles sem experiência.

b. Relacionadas ao nível de formação e atuação

Este outro conjunto de questões, também com médias dentro dos índices de concordância (valores entre 4,00 a 5,00), apresentaram diferenças significativas entre os grupos, relacionadas aos diferentes níveis de formação e atuação dos sujeitos: Professores 1, 2, 3 e Administradores Escolares (variável B).

	P ₁	P ₂	P ₃	Adm.
5. Discute com os professores seus planejamentos, tendo em vista a adequação dos objetivos das diferentes áreas aos objetivos gerais da escola (Coordenação).	4,92 0,28	4,95 0,23	4,72 0,84	4,98 0,16
14. Utiliza-se dos resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de replanejar o trabalho (Planejamento).	4,56 1,09	4,68 0,87	4,44 1,21	5,00 0,00

As diferenças observadas relacionam-se aos níveis de formação e atuação dos sujeitos, independente da experiência ou não com Coordenação. Ainda aqui, todos estão de acordo que aquelas são atividades que possam ser esperadas da função de Coordenação. Nota-se também que os Administradores parecem ter mais certeza (pelos índices de concordância mais altos), do que os Professores 3, que apresentaram os índices mais baixos de concordância.

2.1.2. Discordância nas expectativas

Neste conjunto se incluem aquelas questões cujas médias gerais dos grupos se colocaram entre os índices de discordância (valores entre 1,00 a 2,00).

	\bar{X}	DP
24. Substituí o professor que não compareceu à escola.	1,67	1,42
13. Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos.	1,33	0,99

Os dados indicam que existe consenso entre os sujeitos, em termos de discordância, ou seja, para todos os grupos está claro que estas não são atividades próprias da função de Coordenação.

2.2. AMBIGUIDADE

Para este outro conjunto de questões as médias, também comuns, indicaram haver ambiguidade de expectativas entre os grupos, apesar de serem atividades relacionadas à função de Coordenação (média geral dos grupos com valores entre 2,01 a 3,99; veja Tabela 2).

2.2.1. Médias sem diferenças

Estas questões não apresentaram diferenças significantes entre as médias dos grupos:

	\bar{X}	DP
21. Sugere a utilização dos recursos da comunidade e promove a integração da escola na comunidade (Planejamento).	3,98	1,49
50. Promove festas e encontros informais para melhorar a integração dos professores.	3,93	1,62
36. Avalia as condições materiais da escola e sugere medidas para sanar as deficiências (Avaliação).	3,72	1,75
7. Auxilia na ampliação de recursos didáticos e financeiros da escola (Assessoria).	3,56	1,77
45. Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores.	3,35	1,86
17. Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos.	2,54	1,82
27. Visita as casas dos alunos para obter mais informações sobre eles.	2,46	1,78

Pelas médias apresentadas evidencia-se a ambiguidade entre os grupos, isto é, de modo geral os sujeitos não estão certos de que estas atividades possam ser esperadas da função de Coordenação.

2.2.2. Médias com diferenças

1) Relacionadas à Experiência com Coordenação

Situadas entre os valores de ambiguidade (2,01 a 3,99), as questões seguintes apresentaram diferenças significativas nas médias entre os grupos sob o efeito da variável A: com ou sem experiência com Coordenação.

	C.E.	S.E.
16. Elabora o programa de supervisão a ser desenvolvido na escola (Planejamento).	3,98 1,48	3,08 1,88

	C.E.	S.E.
29. Promove encontro com os professores para troca de idéias após ter assistido suas aulas (Avaliação).	3,67 1,79	3,09 1,84
41. Faz visitas de observação do trabalho do professor durante as aulas (Avaliação).	3,80 1,74	2,55 1,83
20. Decide sobre a distribuição das turmas entre os professores.	3,64 1,76	2,71 1,81
12. Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução dos planejamentos e discutir os problemas observados (Avaliação).	3,12 1,88	2,43 1,73

Os resultados demonstram que tanto os grupos com experiência com Coordenação, como aqueles sem experiência, não estão certos se estas são ou não atividades apropriadas à função do Coordenador.

2) Relacionadas ao nível de formação e atuação

Ainda com médias dentro dos índices de ambiguidade (valores entre 2,01 a 3,99), as médias dos grupos acusaram diferenças significantes em função dos níveis de formação e atuação: Professores 1, 2, 3 e Administradores Escolares (variável B).

	P ₁	P ₂	P ₃	Adm.
38. Cuida pessoalmente dos "casos-problema" para não sobrecarregar o professor	3,48 1,83	3,24 1,82	3,58 1,69	2,35 1,83
2. É responsável pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares (Assessoria).	3,14 1,84	2,87 1,83	3,40 1,88	2,13 1,77

As médias dos vários grupos apresentam unanimidade de incerteza quanto a estas atividades serem atribuição da função de Coordenação.

2.3. CONFLITO

Neste último conjunto estão aquelas questões que apresentaram significativas diferenças de índices nas médias dos grupos, indicando a existência de conflito nas expectativas (veja Tabela 2).

2.3.1. Diferenças relacionadas à Experiência com Coordenação

Para estas questões, o grupo com experiência com Coordenação apresentou médias gerais dentro dos índices de concordância (valores entre 4,00 a 5,00), enquanto que no grupo sem experiência as médias ficaram nos índices de ambiguidade (valores entre 2,01 a 3,99).

	C.E.	S.E.
49. Presta auxílio na elaboração do calendário escolar e organização de turmas (Assessoria).	4,66 0,98	3,86 1,73
40. Seleciona e fornece materiais didáticos aos professores (Planejamento).	4,66 1,01	3,47 1,75
43. Faz observações ou críticas sobre o trabalho dos professores (Avaliação).	4,45 1,20	3,61 1,75
18. Avalia o desempenho dos professores (Avaliação).	4,28 1,34	3,74 1,68
28. Orienta o professor na construção de provas e outros instrumentos de avaliação (Coordenação).	4,49 1,23	3,50 1,75
3. Orienta e controla os trabalhos de aplicação e correção de provas (Avaliação).	4,34 1,36	2,92 1,82

Enquanto o grupo que manteve experiência com Coordenação concorda que aquelas atividades possam ser esperadas dessa função, o grupo que não teve experiência revela incerteza nas respostas. Também ocorre situação de conflito nas médias entre os dois grupos para a questão:

	C.E.	S.E.
42. Auxíliia a realização de matrículas e transferências (Assessoria).	2,67 1,88	1,86 1,73

Enquanto o grupo com experiência revela incerteza na expectativa para esta atividade coordenadora, o grupo sem experiência discorda que a mesma possa ser esperada do Coordenador.

2.3.2. Diferenças relacionadas ao nível de formação e atuação

Também neste conjunto ocorreram conflitos nas expectativas dos grupos, mas sob a influência da variável B: nível de formação e atuação dos sujeitos: Professores 1, 2, 3 e Administradores, em termos de concordância e ambiguidade:

	P ₁	P ₂	P ₃	Adm.
18. Avalia o desempenho dos professores (Avaliação).	4,20 1,43	3,95 1,61	3,46 1,75	4,78 1,15
28. Orienta o professor na construção de provas e outros instrumentos de avaliação (Coordenação).	4,16 1,53	3,68 1,68	3,56 1,77	4,45 1,15
3. Orienta e controla os trabalhos de aplicação e correção de provas (Avaliação).	3,58 1,77	3,61 1,75	3,02 1,86	4,38 1,33
34. Supervisiona as atividades realizadas pelos professores durante as horas/atividades (Coordenação).	4,02 1,57	3,58 1,81	3,42 1,80	4,33 1,38

Enquanto os grupos de Administradores e Professores 1 (exceto para os P₁ na questão 3) apresentam certeza quanto a estas atividades serem parte da função de Coordenação, as médias das respostas dos Professores 2 e 3 revelam incerteza desses grupos.

2.3.3. Diferenças relacionadas à interação das variáveis A x B

Situação conflitante ocorreu com as questões 1 e 39, sob a influência da interação das variáveis A (experiência com Coordenação) e B (nível de formação e atuação).

	P ₁	P ₂	P ₃	Adm.	
1. Sonda as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento dos programas (Coordenação).	4,92 0,40	4,73 0,80	4,80 0,82	5,00 0,00	CE
	4,92 0,28	4,44 1,27	3,80 1,68	5,00 0,00	SE
39. Elabora relatórios das atividades realizadas pela escola (Avaliação).	4,36 1,32	3,85 1,96	4,12 1,54	4,10 1,58	CE
	3,08 1,85	3,96 1,64	4,16 1,55	3,53 1,81	SE

Com relação à questão 1, o grupo de Prof. 3 sem experiência com Coordenação, não tem certeza de que esta atividade seja apropriada àquela função, enquanto que para os demais grupos ocorre concordância.

Na questão 39 ocorre incerteza por parte dos grupos de Prof. 2 com e sem experiência, além de Prof. 1 e Administradores sem experiência; os demais concordam em que esta atividade seja esperada da função de Coordenação.

3. RELAÇÃO ENTRE EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES

Para responder à questão: "Haverá diferenças entre expectativas e percepções a respeito das funções de Coordenação entre Professores (com diferentes níveis de formação e atuação), Administradores Escolares e Coordenadores Pedagógicos?", uma Análise de Variância de duas entradas foi efetuada, relacionando-se as expectativas e percepções, para cada um dos grupos de níveis de formação e atuação, todos com experiência com Coordenação.

A Tabela 3 apresenta um resumo geral dos dados, especificando os valores de "F" para as questões que revelaram diferenças significantes: no cruzamento das médias entre expectativas e percepções (A), também pelo efeito da variável B (nível de formação e atuação: Profs. 1, 2, 3, Administradores e Coordenadores Pedagógicos); e ainda pela interação das variáveis A x B; com significância ao nível de 0,05.

Os resultados do cruzamento entre as médias de expectativas e percepções dos sujeitos que tiveram experiência de trabalho com Coordenação revelaram consenso (seja em termos de concordância ou discordância), ambigüidade e conflito, em relação às atividades supervisoras.

3.1. CONSENSO

Existe certo consenso entre os vários grupos em relação a algumas das atividades supervisoras, evidenciado pelo cruzamento entre expectativas e percepções. Este consenso envolve concordância ou discordância nas médias dos grupos. Consulte-se a Tabela 4, onde são apresentadas as médias e desvios padrões de cada grupo, todos com experiência de trabalho com Coordenação, para cada um dos 50 ítems do questionário. Ali também são relacionadas as médias gerais e desvios padrões para as questões que apresentaram diferenças quando do cruzamento das médias entre expectativas e percepções (A), bem como aquelas di

TABELA 3 - Expectativas e Percepções a respeito das funções de Co ordenação Pedagógica - apresentação dos valores de "F" que revelaram diferenças significantes entre as médias, quando do cruzamento entre expectativas e percepções (A); efeito das variáveis B (nível de formação e atuação); A x B (interação das variáveis), ao nível de 0,05 , para os 50 itens do questionário.

	A	B	A x B		A	B	A x B
1	NS	2,43	NS	26	28,08	NS	NS
2	NS	NS	NS	27	NS	3,68	NS
3	NS	NS	NS	28	7,19	NS	NS
4	NS	NS	NS	29	9,05	NS	NS
5	4,50	NS	NS	30	NS	NS	NS
6	10,58	NS	NS	31	NS	2,48	NS
7	NS	NS	NS	32	39,62	NS	NS
8	NS	NS	NS	33	NS	NS	NS
9	NS	NS	NS	34	4,27	2,44	NS
10	5,86	NS	NS	35	NS	NS	NS
11	6,98	2,57	NS	36	NS	2,47	NS
12	NS	NS	NS	37	NS	NS	NS
13	NS	2,41	NS	38	NS	4,32	NS
14	7,48	2,96	NS	39	NS	NS	NS
15	5,80	NS	NS	40	NS	NS	NS
16	NS	2,53	NS	41	NS	NS	NS
17	16,63	NS	NS	42	5,57	NS	NS
18	NS	NS	NS	43	NS	NS	NS
19	NS	NS	NS	44	NS	NS	NS
20	NS	NS	NS	45	NS	2,77	NS
21	NS	NS	NS	46	NS	3,66	NS
22	NS	NS	NS	47	NS	NS	NS
23	NS	NS	NS	48	NS	NS	NS
24	NS	NS	NS	49	NS	NS	NS
25	NS	3,83	NS	50	NS	NS	NS

Obs. NS - resultado não significante, ao nível de 0,05.

ferenças resultantes da influência da variável B (nível de formação e atuação) e a média total geral para as questões em que não houve diferenças significantes entre os grupos.

3.1.1. Concordância entre expectativas e percepções

1) Médias sem diferenças

Aqui são relacionadas as questões cujas médias não apresentaram diferenças significantes entre os vários grupos, para a relação expectativas x percepções sobre as funções de Coordenação, isto é, todas as médias se situam dentro dos índices de concordância (valores entre 4,00 a 5,00), veja Tab.4.

	\bar{X}	DP
48. Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino (Planejamento).	4,89	0,47
30. Coordena o planejamento e execução das reuniões dos Conselhos de Classe (Avaliação).	4,83	0,73
23. Orienta e coordena os trabalhos da semana de planejamento e replanejamento (Planejamento).	4,82	0,76
44. Assiste os professores, individualmente ou em grupos, para estudo das dificuldades sentidas por eles, e sugere leituras pedagógicas para esclarecimento (Coordenação).	4,75	0,88
8. Informa à direção sobre todas as decisões importantes que venha a tomar (Assessoria).	4,74	0,88
49. Presta auxílio na elaboração do calendário escolar e organização de turmas (Assessoria).	4,73	0,90
47. Colabora com os professores na definição dos aspectos relevantes para o planejamento do currículo (Planejamento).	4,72	0,84
19. Assiste os professores na elaboração de unidades de experiência e/ou de planos de aulas (Coordenação).	4,63	1,01
37. Estabelece, com os professores, as normas de trabalho conjunto a realizar (Planejamento).	4,60	1,05
40. Seleciona e fornece materiais didáticos aos professores (Planejamento).	4,59	1,02
4. Elabora e interpreta dados e gráficos de aproveitamento do aluno, da classe e da escola (Avaliação).	4,56	1,13
9. Promove reuniões com professores para discussão de problemas de seus interesses (Coordenação).	4,46	1,27
35. Realiza estudos de caracterização da clientela da escola a fim de obter dados para o planejamento do currículo (Planejamento).	4,41	1,26
43. Faz observações ou críticas sobre o trabalho dos professores (Avaliação).	4,30	1,36

TABELA 4 - Expectativas e Percepções a respeito das funções de Coordenação Pedagógica - apresentação das Médias e Desvios Padrões de cada grupo (P1, P2, P3, ADM, CP), com experiência de trabalho com Coordenação, para os 50 itens do questionário, com especificação das Médias Gerais e Desvios Padrões para as questões que revelaram diferenças significativas entre os grupos (nível de 0,05), quando do cruzamento entre expectativas e percepções (A1 e A2); a influência da Variável B (nível de formação e atuação); e a Média Total Geral para as questões em que não houve diferenças significativas entre os grupos.

	A1 - EXPECTATIVAS					A2 - PERCEPÇÕES					A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	Média Total Geral
	P1 (25)	P2 (15)	P3 (25)	ADM(21)	CP (24)	P1 (25)	P2 (15)	P3 (25)	ADM(21)	CP (24)								
1	4,92	4,73	4,80	5,00	4,96	4,84	4,67	4,44	5,00	4,63	—	—	4,98	4,70	4,62	5,00	4,90	—
	0,40	0,80	0,82	0,00	0,20	0,62	1,05	0,86	0,00	0,62	—	—	0,44	1,10	0,85	0,00	0,36	—
2	3,08	2,53	3,28	2,29	2,25	2,96	2,87	3,24	2,47	2,33	—	—	—	—	—	—	—	2,75
	1,91	1,85	1,98	1,87	1,81	1,79	1,85	1,85	1,84	1,86	—	—	—	—	—	—	—	1,88
3	3,14	4,27	3,88	4,81	4,50	4,55	4,33	3,96	4,10	3,71	—	—	—	—	—	—	—	4,25
	1,13	1,39	1,72	0,87	1,25	1,12	1,45	1,72	1,67	1,88	—	—	—	—	—	—	—	1,47
4	4,56	4,53	4,64	5,00	4,58	4,40	4,47	4,52	4,62	4,28	—	—	—	—	—	—	—	4,56
	1,23	1,25	1,04	0,00	1,14	1,15	1,41	0,86	1,20	1,43	—	—	—	—	—	—	—	1,13
5	4,92	4,83	4,68	5,00	5,00	4,88	4,87	4,56	5,00	4,63	4,90	4,70	—	—	—	—	—	—
	0,23	0,25	0,85	0,00	0,00	0,99	0,82	0,92	0,00	1,14	0,45	0,88	—	—	—	—	—	—
6	4,50	5,00	4,82	5,00	4,92	4,24	4,40	4,40	5,00	4,75	4,82	4,55	—	—	—	—	—	—
	0,65	0,00	0,29	0,00	0,41	1,48	1,40	1,15	0,00	0,85	0,39	1,12	—	—	—	—	—	—
7	3,68	4,07	3,60	3,81	3,54	3,60	4,07	3,84	4,29	4,17	—	—	—	—	—	—	—	3,84
	1,92	1,62	1,80	1,69	1,79	1,80	1,49	1,75	1,35	1,49	—	—	—	—	—	—	—	1,67
8	4,75	4,13	4,68	4,62	4,83	4,88	4,53	4,92	4,90	4,79	—	—	—	—	—	—	—	4,74
	0,72	1,84	0,98	1,07	0,84	0,33	0,92	0,40	0,30	0,83	—	—	—	—	—	—	—	0,83
9	4,56	4,33	4,37	4,81	4,29	4,44	4,27	4,40	5,00	4,08	—	—	—	—	—	—	—	4,46
	1,23	1,40	1,41	0,87	1,37	1,33	1,39	1,26	0,00	1,64	—	—	—	—	—	—	—	1,27
10	4,82	4,89	5,00	5,00	5,00	4,60	4,53	4,92	5,00	4,75	4,97	4,77	—	—	—	—	—	—
	0,49	0,25	0,00	0,00	0,00	1,12	1,25	0,40	0,00	0,21	0,84	—	—	—	—	—	—	—
11	4,76	4,80	4,48	4,81	4,63	4,60	4,90	3,88	4,95	4,17	4,73	4,33	4,68	4,40	4,18	4,88	4,50	—
	0,72	0,77	1,26	0,87	0,84	1,00	1,60	1,62	0,22	1,58	0,89	1,35	0,74	1,40	1,35	0,36	1,25	—
12	3,48	2,80	2,92	3,14	3,86	3,24	3,20	3,12	2,90	3,04	—	—	—	—	—	—	—	3,20
	1,87	1,89	1,85	1,85	1,76	1,86	1,90	1,83	1,92	1,94	—	—	—	—	—	—	—	1,86
13	1,24	1,27	1,32	1,81	1,04	1,44	1,60	1,28	1,71	1,17	—	—	1,34	1,44	1,30	1,78	1,11	—
	0,83	0,80	1,11	1,44	0,20	1,16	1,30	0,89	1,35	0,82	—	—	0,88	1,09	0,84	1,38	0,45	—
14	4,64	4,73	4,64	5,00	4,83	4,20	3,80	4,28	5,00	4,50	4,78	4,38	4,68	4,27	4,46	5,00	4,67	—
	0,81	0,70	0,86	0,00	0,82	1,38	1,78	1,34	0,00	0,73	0,89	1,35	0,74	1,10	1,24	0,00	1,13	—
15	4,68	4,93	4,60	4,76	4,92	4,36	4,13	4,35	4,57	4,54	4,76	4,41	—	—	—	—	—	—
	1,11	0,26	1,04	0,89	0,28	1,41	1,36	1,41	1,21	1,06	0,83	1,28	—	—	—	—	—	—
16	4,44	3,80	4,00	3,52	3,75	4,40	4,07	4,09	3,52	3,54	—	—	4,42	3,94	4,04	3,52	3,65	—
	1,23	1,70	1,23	1,72	1,82	1,12	1,48	1,19	1,72	1,86	—	—	0,78	1,66	1,21	1,72	1,85	—
17	2,72	2,00	2,60	2,36	1,71	3,40	3,60	3,88	2,67	2,92	2,31	3,29	—	—	—	—	—	—
	1,89	1,65	1,87	1,77	1,52	1,73	1,72	1,72	1,85	1,91	1,79	1,81	—	—	—	—	—	—
18	4,64	4,05	3,80	4,57	4,58	4,32	4,20	3,76	4,57	4,13	—	—	—	—	—	—	—	4,26
	0,91	1,53	1,66	1,08	1,14	1,25	1,42	1,67	0,93	1,51	—	—	—	—	—	—	—	1,35
19	4,76	4,47	4,76	4,81	4,83	4,52	4,33	4,20	4,86	4,63	—	—	—	—	—	—	—	4,63
	0,88	1,25	0,60	0,87	0,82	1,16	1,24	1,38	0,48	1,14	—	—	—	—	—	—	—	1,01
20	3,98	4,33	3,24	3,33	3,58	3,20	3,60	3,36	3,29	2,86	—	—	—	—	—	—	—	3,45
	1,72	1,40	1,85	1,85	1,77	1,63	1,78	1,66	1,82	1,97	—	—	—	—	—	—	—	1,78
21	3,52	3,73	4,24	4,05	3,48	3,52	3,73	4,24	4,05	3,75	—	—	—	—	—	—	—	3,85
	1,73	1,79	1,33	1,60	1,67	1,73	1,78	1,31	1,42	1,74	—	—	—	—	—	—	—	1,61
22	4,40	4,67	4,20	4,62	4,21	4,36	4,60	4,08	4,29	3,67	—	—	—	—	—	—	—	4,28
	1,41	1,05	1,50	1,20	1,50	1,32	1,06	1,38	1,45	1,86	—	—	—	—	—	—	—	1,42
23	4,92	4,83	5,00	4,62	4,83	4,96	4,80	4,88	4,62	4,65	—	—	—	—	—	—	—	4,82
	0,40	0,26	0,00	1,20	0,82	0,20	0,77	0,44	1,29	1,13	—	—	—	—	—	—	—	0,76
24	1,52	1,47	1,76	1,86	1,33	1,88	2,53	2,04	1,52	1,33	—	—	—	—	—	—	—	1,70
	1,26	1,25	1,56	1,59	1,13	1,56	1,85	1,59	1,21	1,13	—	—	—	—	—	—	—	1,43
25	4,06	4,73	4,72	5,00	5,00	4,84	4,33	4,64	4,90	4,86	—	—	4,90	4,53	4,68	4,95	4,98	—
	0,20	1,03	0,61	0,00	0,00	0,47	1,40	0,86	0,30	0,20	—	—	0,36	1,22	0,74	0,22	0,14	—

Obs. - (-) diferenças não significativas ao nível de 0,05

	\bar{X}	DP
22. Promove o levantamento das principais dificuldades dos alunos em cada área do currículo e analisa as causas, propondo sugestões para correção (Avaliação).	4,28	1,42
18. Avalia o desempenho dos professores (Avaliação).	4,26	1,35
3. Orienta e controla os trabalhos de aplicação e correção de provas (Avaliação).	4,25	1,47
33. Zela pela intensificação da colaboração família x escola (Planejamento).	4,11	1,49
39. Elabora relatórios das atividades realizadas pela escola (Avaliação).	4,03	1,54

As médias gerais, de expectativas e percepções, variando dentro da concordância, indicam que os sujeitos esperam que tais atividades sejam desempenhadas pelo Coordenador, ao mesmo tempo em que consideram que elas realmente estão sendo executadas por eles.

2) Médias com diferenças

a. Relacionadas à visão de expectativas e percepções

Apesar de situadas dentro dos índices de concordância (valores entre 4,00 a 5,00), algumas questões apresentaram diferenças significantes entre as médias de expectativas e percepções, para os vários grupos. Observa-se que as médias para as expectativas são significativamente mais altas do que as médias para percepções, ou seja, a execução das atividades (veja Tabela 4).

	EXP.	PERC.
10. Coordena o planejamento e execução das reuniões pedagógicas (Assessoria).	4,97 0,21	4,77 0,84
5. Discute com os professores seus planejamentos, tendo em vista a adequação dos objetivos das diferentes áreas aos objetivos gerais da escola (Coordenação).	4,90 0,45	4,70 0,88
6. Planeja, juntamente com os professores, e coordena a execução das atividades de recuperação dos alunos (Coordenação).	4,92 0,39	4,55 1,12
15. Sugere ou encaminha os professores para cursos de aperfeiçoamento ou atualização (Coordenação).	4,76 0,83	4,41 1,28
14. Utiliza-se dos resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de replanejar o trabalho (Planejamento).	4,76 0,73	4,38 1,30
11. Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo (Planejamento).	4,73 0,89	4,33 1,35
28. Orienta o professor na construção de provas e outros instrumentos de avaliação (Coordenação).	4,57 1,14	4,09 1,53

Ainda que com poucas diferenças de níveis entre as médias, em geral todos os sujeitos concordam em que estas são atividades esperadas da função, ao mesmo tempo em que as percebem como sendo executadas pelo Coordenador.

b. Relacionadas ao nível de formação e atuação

Neste conjunto estão as questões que apresentaram diferenças significativas nas médias entre os grupos, sob o efeito da variável B: nível de formação e atuação (Professores 1, 2, 3, Administradores e Coordenadores), mas tal variação ainda se situa dentro dos índices de concordância (valores entre 4,00 a 5,00).

	P ₁	P ₂	P ₃	Adm.	CP
25. Verifica se os objetivos das diferentes áreas estão coerentes com os objetivos gerais da escola (Avaliação).	4,90 0,36	4,53 1,22	4,68 0,74	4,95 0,22	4,98 0,14
46. Avalia o resultado do processo de ensino-aprendizagem (Avaliação).	4,72 0,93	4,93 0,25	4,56 1,01	5,00 0,00	4,96 0,20
1. Sonda as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento dos programas (Coordenação).	4,88 0,44	4,70 1,10	4,62 0,85	5,00 0,00	4,90 0,36
31. Interpreta e comunica aos professores as orientações técnicas e pedagógicas vindas de órgãos superiores (Assessoria).	4,74 0,90	4,97 0,18	4,68 0,87	4,95 0,22	4,46 1,34
14. Utiliza-se dos resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de replanejar o trabalho (Planejamento).	4,42 0,87	4,27 1,10	4,46 1,24	5,00 0,00	4,67 1,13
11. Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo (Planejamento).	4,68 0,74	4,40 1,40	4,18 1,35	4,88 0,36	4,50 1,25

Observa-se que os valores das médias do grupo de Administradores geralmente são sempre mais altos do que os valores dos demais grupos, aproximando-se de 5,00, seguidas de perto pelos Coordenadores, a não ser na questão 31, onde este último grupo apresenta a média mais baixa. Nas demais questões as médias menores ficam para o grupo dos Professores 3.

3.1.2. Discordância entre expectativas e percepções

Apenas duas questões apresentaram médias que revelaram que os grupos discordam que estas atividades sejam parte da função de Coordenação, ao mesmo tempo

po em que discordam que as mesmas estejam sendo executadas. Portanto, não houve diferença entre os grupos com relação a:

	\bar{X}	DP
24. Substituí o professor que não compareceu à escola.	1,70	1,43

Basicamente situadas dentro dos valores de discordância (1,00 a 2,00), houve diferenças entre as médias dos grupos sob a influência da formação e nível de atuação (variável B):

	P ₁	P ₂	P ₃	Adm.	CP
13. Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos.	1,34 0,88	1,44 1,09	1,30 0,84	1,76 1,38	1,11 0,45

3.2. AMBIGUIDADE

Os valores das médias para este outro conjunto de questões revelaram ambiguidade dos grupos para expectativas e percepções, ou seja, as médias indicam que os sujeitos não estão certos se estas são atividades que possam ser esperadas da função de Coordenação, ao mesmo tempo em que também estão em dúvida quanto a tais atividades estarem sendo executadas (consulte Tab.4).

3.2.1. Médias sem diferenças

Dentro dos valores de ambiguidade (2,01 a 3,99), essas questões não apresentaram diferenças significantes entre os grupos.

	\bar{X}	DP
21. Sugere a utilização dos recursos da comunidade e promove a integração da escola na comunidade (Planejamento).	3,85	1,61
7. Auxilia na ampliação de recursos didáticos e financeiros da escola (Assessoria).	3,84	1,67
50. Promove festas e encontros informais para melhorar a integração dos professores.	3,76	1,70
41. Faz visitas de observação do trabalho do professor durante as aulas (Avaliação).	3,73	1,74
20. Decide sobre a distribuição das turmas entre os professores.	3,45	1,78
12. Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução dos planejamentos e discutir os problemas observados (Avaliação).	3,20	1,86

	\bar{X}	DP
2. É responsável pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares (Assessoria).	2,75	1,88

Portanto, todos concordam não estarem certos se estas são atividades a serem esperadas da função, ao mesmo tempo em que não estão certos se o Coordenador as está executando.

3.2.2. Médias com diferenças

1) Relacionadas à visão de expectativas e percepções

As médias gerais para expectativas e percepções, apesar de basicamente se situarem entre os valores ambíguos (2,01 a 3,99), apresentaram diferenças significantes entre os grupos para as questões:

	EXP.	PERC.
29. Promove encontro com os professores para troca de idéias após ter assistido suas aulas (Avaliação).	3,86 1,70	3,15 1,85
42. Auxilia na realização de matrículas e transferências (Assessoria).	2,78 1,90	3,37 1,80
17. Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos.	2,31 1,79	3,29 1,81

Com exceção da questão 29, nota-se que as médias para as expectativas são mais altas que as médias das percepções, ainda dentro dos índices de ambiguidade nas respostas.

2) Relacionadas ao nível de formação e atuação

Também dentro dos valores de ambiguidade, apenas uma questão apresentou diferença entre as médias dos grupos sob influência da variável B: nível de formação e atuação.

	P ₁	P ₂	P ₃	Adm.	CP
38. Cuida pessoalmente dos "casos-problema" para não sobrecarregar o professor.	3,98 1,48	3,67 1,69	3,70 1,72	3,07 1,89	2,69 1,86

Observa-se que a média mais baixa é a do grupo dos Coordenadores, enquanto que a mais alta é dos Professores 1.

3.3. CONFLITO

Para algumas questões os valores das médias indicam haver conflito entre expectativas e percepções para os vários grupos (veja Tabela 4). Isso significa que enquanto algumas dessas atividades são esperadas da função supervisora, pairam dúvidas quanto às mesmas estarem sendo executadas pelos Coordenadores.

	EXP.	PERC.
26. Auxilia a direção na escolha de professores coordenadores (Assessoria).	4,74 0,81	3,80 1,70
32. Vale-se do auxílio dos professores coordenadores de área para a orientação dos professores nas diversas fases do planejamento (Coordenação).	4,72 0,80	3,59 1,67
34. Supervisiona as atividades realizadas pelos professores durante as horas/atividades (Coordenação).	4,19 1,52	3,75 1,69

Para um último grupo de questões, as variações nas médias foram influenciadas pela variável B: nível de formação e atuação dos sujeitos. Observa-se que enquanto alguns grupos apresentam médias dentro dos valores de concordância, outros ficam nos de ambiguidade.

	P ₁	P ₂	P ₃	Adm.	CP
34. Supervisiona as atividades realizadas pelos professores durante as horas/atividades (Coordenação).	3,56 1,79	3,83 1,76	3,76 1,65	4,29 1,50	4,42 1,29
16. Elabora o programa de supervisão a ser desenvolvido na escola (Planejamento).	4,42 0,78	3,94 1,66	4,04 1,21	3,52 1,72	3,65 1,85
36. Avalia as condições materiais da escola e sugere medidas para sanar as deficiências (Avaliação).	4,14 1,48	4,07 1,53	3,66 1,84	3,98 1,66	3,17 1,95
45. Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores.	3,06 1,83	4,13 1,36	3,06 1,89	3,81 1,69	3,25 1,87
27. Visita as casas dos alunos para obter mais informações sobre eles.	2,54 1,83	2,87 1,93	2,60 1,81	2,19 1,14	1,56 1,24

Observa-se com relação à questão 27 que, apesar das médias se aproximarem da discordância, os valores ainda são ambíguos para todos os grupos, com exceção dos Coordenadores que discordam de tal atividade, ocorrendo conflito entre os grupos, pela incerteza dos sujeitos com relação a esta atividade não pertinente à função.

Já na questão 45 todos os grupos apresentam médias com valores ambíguos, inclusive os Coordenadores, apesar de não se constituir em atribuição da função supervisora (exceto para P_2).

4. RESUMO GERAL DOS DADOS

Apresentamos, para finalizar, um resumo geral dos resultados, em termos de consenso (concordância ou discordância), ambiguidade e conflito, em relação ao conjunto de atividades.

4.1. CONSENSO

Para todas as questões aqui relacionadas as médias dos grupos revelaram, de modo geral, que existe um consenso entre os sujeitos, ou seja, eles concordam em que estas atividades sejam apropriadas às funções do Coordenador, e que as mesmas estão sendo executadas por eles.

- 48. Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino (Planejamento).
- 23. Orienta e coordena os trabalhos da semana de planejamento e de replanejamento (Planejamento).
- 47. Colabora com os professores na definição dos aspectos relevantes para o planejamento do currículo (Planejamento).
- 44. Assiste os professores, individualmente ou em grupos, para estudo das dificuldades sentidas por eles, e sugere leituras pedagógicas para esclarecimento (Coordenação).
- 37. Estabelece, com os professores, as normas de trabalho conjunto a realizar (Planejamento).
- 4. Elabora e interpreta dados e gráficos de aproveitamento do aluno, da classe e da escola (Avaliação).
- 35. Realiza estudos de caracterização da clientela da escola a fim de obter dados para o planejamento do currículo (Planejamento).
- 9. Promove reuniões com os professores para discussão de problemas de seus interesses (Coordenação).
- 22. Promove o levantamento das principais dificuldades dos alunos em cada área do currículo e analisa as causas, propondo sugestões para correção (Avaliação).

33. Zela pela intensificação da colaboração família x escola (Planejamento).

Apesar de algumas diferenças significantes de níveis observadas nas médias dos vários grupos, sob a influência das variáveis consideradas, de maneira geral ocorre também um consenso, em termos de concordância entre os sujeitos, com relação às seguintes atividades supervisoras:

- 46. Avalia o resultado do processo ensino-aprendizagem (Avaliação).
- 25. Verifica se os objetivos das diferentes áreas estão coerentes com os objetivos gerais da escola (Avaliação).
- 30. Coordena o planejamento e execução das reuniões dos Conselhos de classe (Avaliação).
- 19. Assiste os professores na elaboração de unidades de experiências e/ou de planos de aulas (Coordenação).
- 8. Informa à direção sobre todas as decisões importantes que venha a tomar (Assessoria).
- 31. Interpreta e comunica aos professores as orientações técnicas e pedagógicas vindas de órgãos superiores (Assessoria).
- 15. Sugere ou encaminha os professores para cursos de aperfeiçoamento ou atualização (Coordenação).
- 10. Coordena o planejamento e execução das reuniões pedagógicas (Assessoria).
- 6. Planeja, juntamente com os professores, e coordena a execução das atividades de recuperação dos alunos (Coordenação).
- 11. Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo (Planejamento).
- 5. Discute com os professores seus planejamentos, tendo em vista a adequação dos objetivos das diferentes áreas aos objetivos gerais da escola (Coordenação).
- 14. Utiliza-se dos resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de replanejar o trabalho (Planejamento).

Ainda em duas das questões as médias dos grupos apresentaram consenso, mas em termos de discordância para todos os sujeitos, significando que não consideram tais atividades como apropriadas à função de Coordenação e, além disso, que não estão sendo executadas.

24. Substitui o professor que não compareceu à escola.

13. Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos.

4.2. AMBIGUIDADE

Para três das atividades relacionadas, as médias dos grupos indicaram

que existe ambigüidade entre os sujeitos, ou seja, para todos eles não está claro se estas são atividades supervisoras, e nem se tais atividades estão sendo executadas.

- 21. Sugere a utilização dos recursos da comunidade e promove a integração da escola na comunidade (Planejamento).
- 7. Auxilia na ampliação de recursos didáticos e financeiros da escola (Assessoria).
- 50. Promove festas e encontros informais para melhorar a integração dos professores.

Para as demais questões, os resultados também indicam haver ambigüidade entre os sujeitos, apesar das variações significantes ocorridas entre as médias dos grupos, seja sob a influência da experiência com Coordenação, ou do nível de formação e atuação, ou mesmo da própria visão de expectativas e percepções.

- 29. Promove encontro com os professores para troca de idéias, após ter assistido suas aulas (Avaliação).
- 2. É responsável pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares (Assessoria).
- 41. Faz visitas de observação do trabalho do professor durante as aulas (Avaliação).
- 12. Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução dos planejamentos e discutir os problemas observados (Avaliação).
- 20. Decide sobre a distribuição das turmas entre os professores.
- 38. Cuida pessoalmente dos "casos-problema" para não sobrecarregar o professor.
- 17. Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos.

Estes resultados, portanto, indicam falta de clareza dos sujeitos a respeito das atividades relacionadas.

4.3. CONFLITO

Finalmente, para as questões restantes, os resultados indicaram situações conflitantes entre os grupos, e estas se manifestam de diferentes maneiras nas várias questões (como pode ser observado pelos dados das tabelas já apresentadas).

Ocorrem situações em que uma ou mais atividades são consideradas apro

priadas à função de Coordenação, e ao mesmo tempo considera-se que não estão sendo executadas. Outras em que os grupos não manifestam expectativas quanto a serem atividades supervisoras, e no entanto as vêem como sendo desempenhadas por aqueles. Outras ainda que apresentam concordância por parte de um ou mais grupos, e ambiguidade ou discordância por parte de outros.

As questões que apresentaram conflitos entre as médias dos grupos foram:

32. Vale-se do auxílio dos Professores-Coordenadores de áreas para a orientação dos professores, nas diversas fases do planejamento (Coordenação).
26. Auxilia a direção na escolha de Professores Coordenadores (Assessoria).
49. Presta auxílio na elaboração do calendário escolar e organização de turmas (Assessoria).
40. Seleciona e fornece materiais didáticos aos professores (Planejamento).
43. Faz observações ou críticas sobre o trabalho dos professores (Avaliação).
 1. Sonda as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento dos programas (Coordenação).
 3. Orienta e controla os trabalhos de aplicação e correção de provas (Avaliação).
16. Elabora o programa de supervisão a ser desenvolvido na escola (Planejamento).
18. Avalia o desempenho dos professores (Avaliação).
27. Visita as casas dos alunos para obter mais informações sobre eles.
28. Orienta o professor na construção de provas e outros instrumentos de avaliação (Coordenação).
34. Supervisiona as atividades realizadas pelos professores durante as horas/atividades (Coordenação).
36. Avalia as condições materiais da escola e sugere medidas para sanar as deficiências (Avaliação).
39. Elabora relatórios das atividades realizadas pela escola (Avaliação).
42. Auxilia a realização de matrículas e transferências (Assessoria).
45. Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores.

CAPÍTULO V:**DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

1. Resumo Geral
2. Discussão:
 - 2.1. Consenso
 - 2.2. Ambigüidade
 - 2.3. Conflito
3. Conclusões

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

1. RESUMO GERAL

Fazendo um retrospecto, o problema aqui focalizado está diretamente relacionado à importância atribuída à Coordenação Pedagógica como elemento de integração do processo de ensino-aprendizagem (inferida da legislação), e como elemento facilitador de "mudanças" no comportamento didático dos professores, tendo-se em vista as possíveis diferenças de expectativas e percepções a respeito dessa função, entre professores e especialistas de educação, em decorrência da diversidade de sua formação e do campo em que atuam, bem como da atuação conjunta com Coordenação.

Nesse sentido, os objetivos propostos para este trabalho se constituíram em:

1. Identificar as expectativas e percepções de professores, com diferentes níveis de formação e atuação, bem como de administradores escolares e coordenadores, em relação ao papel do Coordenador Pedagógico.
2. Identificar os pontos de congruência e/ou conflito nas expectativas a respeito das atividades de Coordenação Pedagógica, entre dois grupos de sujeitos: daqueles que tiveram experiência de trabalho com Coordenação e daqueles que não tiveram tal experiência.
3. Identificar os pontos onde há congruência e/ou conflito entre expectativas e percepções a respeito das atividades de Coordenação Pedagógica, naquele grupo de sujeitos que tiveram experiência de trabalho com Coordenação.

Utilizou-se como referencial teórico a Teoria do papel, dada a sua preocupação com a transmissão e interação de papéis na organização, e a possibilidade de identificação das possíveis áreas de ambigüidade e/ou conflito nas expectativas e percepções dos elementos envolvidos no processo educativo, com referência ao papel funcional do Coordenador Pedagógico.

Além disso, tomou-se por base alguns trabalhos realizados sobre o assunto, a literatura relacionada e o "modelo" de Supervisão adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, além de aspectos legislativos referentes à função.

O "modelo" referido considera a Supervisão como "o conjunto de ações, tarefas e atividades desempenhadas por indivíduo ou grupo de indivíduos que visam a melhoria da produtividade do ensino em seus aspectos quantitativos e qualitativos"⁵². Destaca ainda a supervisão como um processo altamente dinâmico, que se realiza através da interação entre indivíduos e grupos, pressupondo sempre ação, implementação e controle do processo pedagógico. Portanto, num trabalho de equipe, considera o supervisor como um assessor e consultor que trabalha com professores, para melhorar o programa de ensino e as atividades do Plano da Escola, dinamizando as atividades pedagógicas.

Fundamentados nesses aspectos e em trabalhos já realizados, elaborou-se o instrumento para coleta dos dados, compondo-se de duas partes: dados informativos sobre os sujeitos, mais as variáveis independentes (experiência com Coordenação e nível de formação e atuação) e variáveis dependentes (estas constituídas por um conjunto de questões referentes às atividades da função supervisora).

A amostra foi integrada por Professores 1, 2 e 3, Administradores Escolares e Coordenadores Pedagógicos atuando nas escolas estaduais de 1º e 2º graus, pertencentes às 1a. e 2a. Delegacias de Ensino, do município de Campinas.

Para a análise dos dados, uma Análise de Variância foi efetuada, bem como um levantamento dos valores de "F", com vistas à comprovação ou não das hipó

52. São Paulo (Estado) - SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p. 9.

teses implícitas nas questões levantadas.

2. DISCUSSÃO

Apresenta-se a seguir um resumo geral dos resultados, onde se constatou a existência de consenso, ambiguidade e conflito nas expectativas e percepções dos vários grupos participantes da amostra, em relação às atividades componentes das várias dimensões da função supervisora: Coordenação, Planejamento, Assessoria e Avaliação.

2.1. CONSENSO

Os resultados demonstram haver um consenso entre os vários grupos que possuem experiência de trabalho com Coordenação, em relação a grande parte das questões relacionadas pelo instrumento, isto é, em geral há concordância à respeito de que as atividades abaixo sejam pertinentes à função supervisora, ao mesmo tempo em que se considera que estão sendo executadas pelos Coordenadores.

a) Dimensão Coordenação

9. Promove reuniões com professores para discussão de problemas de seus interesses.
44. Assiste os professores, individualmente ou em grupos, para estudo das dificuldades sentidas por eles, e sugere leituras pedagógicas para esclarecimento.
19. Assiste os professores na elaboração de unidades de experiência e/ou de planos de aulas.
5. Discute com os professores seus planejamentos, tendo em vista a adequação dos objetivos das diferentes áreas aos objetivos gerais da escola.
6. Planeja, juntamente com os professores, e coordena a execução das atividades de recuperação dos alunos.
15. Sugere ou encaminha os professores para cursos de aperfeiçoamento ou atualização.
28. Orienta o professor na construção de provas e outros instrumentos de avaliação.

b) Dimensão Planejamento

- 35. Realiza estudos de caracterização da clientela da escola a fim de obter dados para o planejamento do currículo.
- 40. Seleciona e fornece materiais didáticos aos professores.
- 47. Colabora com os professores na definição dos aspectos relevantes para o planejamento do currículo.
- 48. Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino.
- 11. Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo.
- 14. Utiliza-se dos resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de replanejar o trabalho.
- 37. Estabelece, com os professores, as normas de trabalho conjunto a realizar.
- 23. Orienta e coordena os trabalhos da semana de planejamento e replanejamento.
- 33. Zela pela intensificação da colaboração família x escola.

c) Dimensão Avaliação

- 25. Verifica se os objetivos das diferentes áreas estão coerentes com os objetivos gerais da escola.
- 46. Avalia o resultado do processo ensino-aprendizagem.
- 30. Coordena o planejamento e execução das reuniões dos Conselhos de Classe.
- 4. Elabora e interpreta dados e gráficos de aproveitamento do aluno, da classe e da escola.
- 43. Faz observações ou críticas sobre o trabalho dos professores.
- 22. Promove o levantamento das principais dificuldades dos alunos em cada área do currículo e analisa as causas, propondo sugestões para correção.
- 18. Avalia o desempenho dos professores.
- 3. Orienta e controla os trabalhos de aplicação e correção de provas.

d) Dimensão Assessoria

- 10. Coordena o planejamento e execução das reuniões pedagógicas.
- 49. Presta auxílio na elaboração do calendário escolar e organização de turmas.
- 8. Informa à direção sobre todas as decisões importantes que venha a tomar.
- 31. Interpreta e comunica aos professores as orientações técnicas e pedagógicas vindas de órgãos superiores.

Com relação às questões anteriormente relacionadas, os dados parecem indicar, de modo geral, que existe clareza entre os vários grupos de sujeitos quanto a serem atividades aceitas como apropriadas à função supervisora.

Também se configurou a existência de consenso entre os sujeitos com re-

lação a duas das questões apresentadas, só que em termos de *discordância*. Todos os sujeitos estão de acordo em que estas atividades não são apropriadas à função (e de fato não o são):

13. Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos.

24. Substituí o professor que não compareceu à escola.

Portanto, a análise dos resultados do cruzamento entre expectativas e percepções, revela um consenso entre os grupos que possuem experiência com Coordenação, em 28 das questões relacionadas pela pesquisa, significando que existe concordância entre o que se espera do Coordenador e as atividades que os sujeitos consideram que aquele desempenha.

Esse consenso atinge 82% nas atividades relacionadas à dimensão de planejamento (ou seja, há concordância em 9 dentre 11 itens); 70% na dimensão de Coordenação (7 dentre 10 itens); 62,5% na dimensão de Avaliação (8 dentre 13 itens); e 50% na dimensão de Assessoria (4 dentre 8 itens).

Em alguns casos observa-se que um ou outro grupo apresenta média dentro de valores ambíguos, constituindo-se mais em diferenças de intensidade, pois não chegam a alterar a média geral dos grupos, que permanecem dentro dos níveis de concordância. É o que se pode notar pelos resultados das questões 3, 11, 14, 18, 22, 28, 33, 39, 43, apresentados na Tabela 4.

Observa-se também que algumas das questões, ainda que dentro de níveis de concordância, revelam diferenças significantes entre os grupos, seja em razão de cruzamento das médias de expectativas e percepções, como é o caso das questões 5, 6, 10, 11, 14, 15, 28 (Tabela 4, colunas A1 e A2), seja em razão da influência do nível de formação e atuação, como nas questões 1, 11, 14, 25, 31, 46 (Tabela 4, B1 e B5).

Em qualquer dos casos nota-se que, de modo geral, as médias caminham paralelamente entre os grupos, ou seja, colocam-se em níveis mais elevados para as expectativas, e mais baixos para percepções. Esse fato vem corroborar com a Teoria do Papel quando enfatiza que antes da ocorrência de interação, os ele-

mentos da organização mantém níveis elevados de expectativas em relação aos papéis de cada um, tendendo a diminuir quando em contato uns com os outros, e mantendo certo equilíbrio.

Em termos de expectativa, ou seja, quais atividades são esperadas da função supervisora, considerando agora tanto os sujeitos que possuem experiência com Coordenação, como aqueles que não tiveram tal experiência, observa-se que existe consenso, em termos de concordância entre os grupos, em 24 das atividades relacionadas à função (veja Tabela 2). Ainda que situadas dentro dos níveis de concordância, seis questões apresentaram diferenças de intensidade entre as médias dos grupos, influenciadas pela variável A (experiência com Coordenação), ou seja, questões 6, 8, 10, 19, 30, 31. As médias maiores são vistas nos grupos que não possuem experiência com Coordenação. Ainda concordando, mas recebendo influência da variável B (nível de formação e atuação), estão as questões 5 e 14, sendo que o grupo de Prof. 3 apresenta as médias mais baixas, e os Administradores as mais altas.

Também aqui a ocorrência de contato indireto, mais ao nível administrativo, pode ser o fator explicativo das médias mais elevadas no grupo dos Administradores, enquanto que o grupo de Prof. 3, que está em interação mais direta com a função, apresenta níveis mais baixos de expectativas, tal como foi salientado acima, dentro da Teoria do Papel.

Essa concordância nas expectativas para 24 das questões significa que parece existir um consenso entre os sujeitos sobre aquelas atividades, tanto entre os grupos que possuem experiência, como entre aqueles que não possuem experiência com Coordenação, ou seja, parece estar claro para todos que aquelas são atividades que devem ser desempenhadas pelos Coordenadores, apesar da existência de diferenças de intensidade nos níveis de concordância. Vistas assim, tais atividades necessitam apenas de reforço para continuarem a ser aceitas por todos.

A consideração das atividades relacionadas ao planejamento, coordenação e avaliação do processo de ensino como inerentes à função supervisora vem apoiar

os resultados obtidos pelas pesquisas anteriormente citadas (GATTI, CASTRO, ARMELLINI, LOURENÇO, STAMATO). Tais autores validaram como pertinentes à função supervisora as atividades de coordenação e orientação do planejamento de ensino, o controle e avaliação de sua execução, o que vem demonstrar também uma certa coerência em relação às normas estabelecidas pelo sistema mais amplo, ou seja, decorrente do "modelo" delimitado pelo MEC.

Uma vez que parece existir consenso entre os grupos com relação a tais atividades supervisoras, torna-se mais fácil para o Coordenador atuar em função delas, pois o seu papel é percebido como congruente com as expectativas dos demais membros do conjunto da organização.

2.2. AMBIGUIDADE

396A1 BC
Para outro grupo de questões os resultados demonstraram haver ambiguidade entre os sujeitos, já que as médias gerais dos grupos não estão nem dentro dos índices de concordância, nem nos de discordância, ou seja, parece não haver clareza entre os grupos quanto a tais atividades serem atribuição da função supervisora, e tão pouco se estariam sendo executadas pelos Coordenadores.

a) Dimensão Planejamento

21. Sugere a utilização dos recursos da comunidade e promove a integração da escola na comunidade.

b) Dimensão Avaliação

- 41. Faz visitas de observação do trabalho do professor durante as aulas.
- 29. Promove o encontro com os professores para troca de idéias, após ter assistido suas aulas.
- 12. Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução dos planejamentos e discutir os problemas observados.

c) Dimensão Assessoria

- 7. Auxilia na ampliação dos recursos didáticos e financeiros da escola.
- 2. É responsável pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos re-

gistros escolares.

d) Atividades não Pertinentes à Função de Coordenação

Algumas questões incluídas no instrumento, apesar de não se constituírem em atividades supervisoras, foram relacionadas para complementar o total de 50 itens do questionário. É interessante observar a ocorrência de ambiguidades em relação a algumas destas atividades, inclusive por parte do grupo de Coordenadores.

- 17. Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos.
- 20. Decide sobre a distribuição das turmas entre os professores.
- 50. Promove festas e encontros informais para melhorar a integração entre os professores.
- 38. Cuida pessoalmente dos "casos-problema" para não sobrecarregar o professor.

O cruzamento entre expectativas e percepções apresentou resultados ambíguos em 20% das questões (ou seja, 10 dentre 50), significando que, de modo geral, os sujeitos têm dúvidas quanto a tais atividades serem apropriadas à função, ao mesmo tempo em que colocam dúvidas sobre a sua execução. Observa-se ambiguidade nos resultados, ou seja, uma indefinição dos sujeitos com respeito às atividades de avaliação do desempenho do professor (41, 29, 12), revelando a incerteza dos grupos quanto a possibilidade de serem parte da função. Para o grupo de P3 as médias chegam aos níveis de discordância daqueles que não possuem experiência com Coordenação, apoiando a observação de que esses sujeitos não aceitam "interferência" em seu trabalho.

Com relação às atividades de assessoria, a ambiguidade é acentuada quando se trata de o Coordenador "auxiliar na ampliação dos recursos financeiros da escola" (q, 7) e que mereceu observações contrárias a esse aspecto, tanto da parte de professores, quanto de Coordenadores, considerada que foi como atividade propriamente administrativa.

Quanto ao aspecto de "atualização e exatidão dos dados estatísticos e registros escolares" (q, 2), em geral apresentando resultados ambíguos, obteve

discordância por parte de Coordenadores e Administradores, considerando-se como de responsabilidade da Secretaria do estabelecimento.

Outro aspecto a ser salientado é o que envolve a ambiguidade geral dos grupos quanto à atividade relacionada à "integração da escola na comunidade" (q. 21). Aqui os P3 e Administradores contam com o desempenho do Coordenador, ao passo que P1 e P2 se mantêm indefinidos e, o que é mais surpreendente, os próprios Coordenadores revelam ambiguidade nas respostas, tanto na teoria (expectativa), quanto na atuação (percepção). Tal resultado é inquietante quando se enfatiza a necessidade da integração escola/comunidade, a formação de alunos em função dessa realidade, o que talvez deixa transparecer a descrença dos elementos quanto às possibilidades dessa realização.

2.3. CONFLITO

Para 20% do total das questões (10 dentre 50), observa-se a ocorrência de conflitos nas respostas entre os vários grupos. Estes conflitos se manifestam de várias maneiras: enquanto um grupo mantém a expectativa quanto a certa atividade ser pertinente à função Coordenadora, outro considera como não sendo; noutros casos, uns grupos consideram como passível de ser esperada da função, mas não as vêem como estando sendo executadas. Outros ainda manifestam ambiguidade quanto às expectativas sobre a atividade, e concordância em estar sendo executada, ou vice-versa, etc...

a) Dimensão Coordenação

1. Sonda as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento dos programas.
34. Supervisiona as atividades realizadas pelos professores durante as horas/atividades.
32. Coordena o planejamento e execução das reuniões dos Conselhos de Classe.

b) Dimensão Planejamento

16. Elabora o programa de supervisão a ser desenvolvido na escola.

c) Dimensão Avaliação

36. Avalia as condições materiais da escola e sugere medidas para sanar as deficiências.
39. Elabora relatórios das atividades realizadas pela escola.

d) Dimensão Assessoria

42. Auxilia a realização de matrículas e transferências.
26. Auxilia a direção na escolha de Professores-Coordenadores.

e) Atividades não Pertinentes à Função de Coordenação

27. Visita as casas dos alunos para obter mais informações sobre eles.
45. Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores.

Situações de conflito se observam nas atividades relacionadas a Avaliação, tanto do desempenho dos professores, quanto das atividades gerais da escola; nas atividades de coordenação do trabalho do professor; nas de Assessoria, de auxílio à Administração ou de intermediário dentro do Sistema.

Situações de conflito, entre expectativas e percepções são observadas nas questões 26, 32, 34, 16, 36. As duas primeiras, 26 e 32, referentes ao "auxílio prestado pelos Professores-Coordenadores de Área", são esperadas da função, entretanto, colocam-se dúvidas quanto a sua realização, o que talvez seja explicável em termos de não efetividade pela inexistência de uma regulamentação legal sobre o assunto. A questão 34, "supervisão dos professores durante as horas/atividades", ao mesmo tempo em que é tida como esperada, pairam dúvidas quanto a sua realização; de um lado os especialistas concordam com tal atividade, mas os três grupos de professores apresentam dúvidas quanto a ela. As demais questões: "avaliação das condições materiais da escola" (36) e "elaboração do programa de supervisão" (16) ao contrário, são aceitas pelos professores, mas colocadas em dúvida pelos especialistas, principalmente os Coordenadores, que apresentam as médias mais baixas.

As questões que apresentaram resultados dentro dos níveis de conflito nas expectativas o foram em termos de concordância para o grupo com experiência,

e ambiguidade para o que não tem experiência com CP, com exceção da questão 42 que apresentou ambiguidade e discordância, respectivamente (veja Tabela 2, A1 - A2).

Esses resultados se explicam pela teoria do Papel, que focaliza a importância da interação para o esclarecimento dos papéis dos integrantes das organizações.

Para três questões, relacionadas às atividades de "supervisão das atividades do professor" (34), "avaliação do seu desempenho" (18), bem como "orientação e controle da elaboração e aplicação de provas" (28), nota-se que a incerteza maior é da parte dos P3, enquanto que a concordância atinge os maiores níveis no grupo dos Administradores. Próximos destes estão os resultados do grupo de P1, enquanto que para os demais ocorre ambiguidade. Observe-se ainda que essas questões revelaram a influência tanto da variável A como da B, sem entretanto receberem o efeito da interação de ambas.

A influência da interação das variáveis A e B (experiência com Coordenação; nível de formação e atuação) se fez sentir em duas das atividades, com relação às expectativas: questão 1, com concordância de todos os grupos, exceto P3, sem experiência com CP, com resultados ambíguos, vindo confirmar a não aceitação de interferência em seu trabalho, já que se refere à sondagem de dificuldades do professor no decorrer de sua ação. Para a questão 39 a ambiguidade aparece em todos os grupos sem experiência, exceto P3, e concordância de todos com experiência, exceto P2. Em parte talvez poderíamos explicar a ocorrência desse conflito nas respostas em virtude da não explicitação do tipo de atividades desenvolvidas, ou seja, pedagógicas, como fica subentendido no conjunto de atividades relacionadas pela Secretaria da Educação.

Nossa preocupação diz respeito àquelas atividades em que houve ocorrência de ambiguidade ou conflito nas respostas dos sujeitos, pois isso acarreta problemas para a atuação do Coordenador, uma vez que ele terá informações ou condições inadequadas para desempenhar o seu papel.

Através desses resultados ambíguos ou conflitantes depreende-se a "caute

la" dos professores quanto à interferência do Coordenador em assuntos considerados como próprios ao professor, na preservação de sua autonomia. Essa situação de ambiguidade é reforçada quando se observa que os grupos concordam com uma série de atividades supervisoras que dizem respeito ao planejamento em geral, à atividade de coordenação, de assistência ao professor nessa elaboração, e mesmo em atividades de avaliação, mas que revelam uma preocupação do professor em mantê-lo sempre à distância do processo, fora do acompanhamento direto ao trabalho didático.

Nesse sentido, os resultados apresentados por LOURENÇO colocam uma certa restrição às atividades relacionadas ao controle do processo de ensino. Também ARMELLINI salienta que as competências menos valorizadas pelos sujeitos são as que têm "uma conotação de observação e coleta de dados sobre a realidade do professor; de autonomia na escolha das áreas de melhoria; de representação do Serviço de Supervisão; de localização das diferenças entre as atividades previstas e as realizadas"⁵³.

Situação conflitante enfrenta o Coordenador porque estas atividades fazem parte de seu papel, e no entanto observa-se uma resistência dos elementos envolvidos em aceitá-las, ou então uma indefinição dos sujeitos quanto à validade das mesmas para a função em apreço. Essa situação conflitante pode ocasionar o alheamento do Coordenador pelo seu trabalho, levando-o a desempenhar apenas aquelas atividades que não interferem no seu relacionamento com os membros do grupo, e portanto, contribuindo para a não efetividade dos objetivos que se propõe atingir.

Com relação a tais atividades há portanto necessidade de uma clarificação a respeito das mesmas, seja através de discussões com os professores sobre a sua finalidade, seja planejando conjuntamente a sua realização, seja através de reflexões sobre as mesmas nos cursos de formação, ou de atualização de professores e especialistas.

53. J.J. ARMELLINI, *Competências do Supervisor do Ensino Municipal para o Meio Rural*, p. 111.

Observa-se ainda que as médias para o grupo dos Administradores se situa sempre mais próxima dos extremos da concordância ou discordância, e dificilmente nos níveis de ambiguidade. Além disso, o grupo com experiência com CP apresenta níveis mais altos de concordância, comparado aos outros grupos, e menor quando em termos de discordância, demonstrando maior expectativa dos sujeitos em relação às atividades supervisoras, em apoio à Teoria do Papel.

De maneira geral, os resultados apresentados pelo grupo dos P1 se aproxima do grupo dos Administradores ou dos Coordenadores, revelando uma certa "aquiescência" daquele grupo com relação às determinações superiores.

Os resultados também parecem apoiar a observação empírica de que os P3 não aceitam "interferência" de outros, pois que o especialista "não entende da sua disciplina, não tem formação em matemática, ou português, ou inglês", ou qualquer outra licenciatura específica. Assim o P3 revela a não aceitação ou o seu desconhecimento com relação ao tipo de atuação do Coordenador, e que tipo de auxílio o mesmo poderia lhe oferecer, situações típicas de uma formação viciada, pois que não enfatiza a interrelação entre os diversos campos do conhecimento, bem como a interação que deve existir entre as especializações dentro de qualquer tipo de organização social.

A indefinição da função supervisora, por parte dos professores, se torna mais explícita através do depoimento de um Diretor, confirmado pelo CP da mesma escola, quando afirmou:

"Professores há que consideram o CP como 'professor-recuperador' de alunos (exemplo: alunos que não aprendem a divisão e são encaminhados diretamente ao Coordenador para que os ensine), ou então como orientador educacional (ex. encaminham ao CP aqueles alunos com problemas de disciplina na classe, tal como o faziam antes, encaminhando-os ao Diretor)".

3. CONCLUSÕES

Tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa, qual seja, a identificação da existência de consenso, ambiguidade ou conflito nas expectativas e percepções que os elementos integrantes da unidade escolar possuem a respeito do papel do Coordenador, observou-se bastante consenso em relação às atividades que este deve desempenhar, mas isso não implica em que estejam sendo realizadas.

Coordenadores há que, pela entrevista, concordam com as atividades relacionadas, mas também ponderam sobre a inviabilidade de realização das mesmas, por deficiências de condições, tais como: horário diversificado e número excessivo de aulas por professores; resistência dos mesmos em se reunir fora do horário de trabalho; tempo reduzido dedicado a reuniões que, geralmente, são mais de caráter administrativo; falta de elementos que componham a equipe de Coordenação (Professores-Coordenadores de Área, com horário de trabalho específico para isso), além da resistência dos professores quanto a certas atividades supervisoras.

Outros Coordenadores acabam por se envolver mais em trabalhos de auxílio à Administração, em vista do acúmulo de trabalho destes e a falta de funcionários nas unidades. Nesses casos observa-se um desperdício enorme de recursos pois, no dizer de um Administrador: "trocaria o CP por dois escriturários, não que aquele não seja importante, mas se constitui num 'luxo' dentro de nossa realidade".

A concordância de grande parte de Administradores com relação às atividades desenvolvidas por seus Coordenadores, em confronto com os questionários, muitas vezes se choca com as respostas dos próprios Coordenadores, que concordam que aquelas atividades deveriam ser desempenhadas por ele, mas no entanto não o são por uma série de fatores, principalmente de falta de condições para tal (ex. observação do trabalho do professor durante às aulas para posterior orientação, ou acompanhamento do desenvolvimento dos planos de trabalho). Outros que

concordam com o trabalho do Coordenador, consideram-no importante, mas também salientam que "quanto mais atividades de Coordenação ele (CP) desempenha menos aparece o seu trabalho (referindo-se ao trabalho com professores); em compensação, quanto mais atividades relacionadas à administração (assessoria) ele desenvolva, mais aparece o seu trabalho", numa demonstração clara de que tal atividade coordenadora é trabalho lento, difícil, que muito exige, mas poucos resultados imediatos aparecem.

Diretores há que dão total apoio ao trabalho do Coordenador, dando-lhe plena liberdade de atuação, enquanto outros não percebem a importância desse elemento na escola, interferindo e mesmo impedindo a sua atuação. Há diretores que não possuem Coordenadores em sua escola, e nem querem saber dele, e nem mesmo sabem qual a sua função. Outros não possuem, mas têm idéia do que seja, e consideram que seria importante que a sua escola contasse com esse especialista. E há também aqueles que valorizam a atuação do Coordenador para o bom desenvolvimento dos trabalhos escolares.

Através dos resultados obtidos pode-se detectar algumas incoerências do "Modelo" de Supervisão adotado pela Secretaria da Educação. Assim, por exemplo, os Coordenadores em geral, demonstram conhecer as funções especificadas pela legislação para a função, entretanto, nenhum deles deu mostras de conhecer, ou mesmo se referiu uma só vez ao "modelo" adotado pela SE. Tivemos conhecimento do mesmo através de pesquisa bibliográfica efetuada, e também por intermédio de indivíduos que participaram da implementação inicial e experimental do plano em uma das Delegacias de Ensino por ele abrangidas. Esse trabalho teve início com orientações da SE a respeito da Semana de Planejamento, expedindo-se subsídios para a construção e utilização do Plano da Escola, transformando-o num "instrumento, um guia das decisões a serem tomadas por todos na Escola, tendo em vista o aprimoramento do ensino oferecido ao aluno"⁵⁴. E, pelo que conhecemos, houve uma interrupção dessa implementação, ficando em suspenso o seu desenvolvimento.

54. SÃO PAULO (ESTADO) - SE/CENP - *Sistema de Supervisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Projeto 1/77.*

O "modelo" pressupõe também "um novo tipo de Supervisor Pedagógico, que é um profissional de educação altamente qualificado e que possui autoridade de conhecimento aliada a uma grande experiência e vivência com problemas práticos das escolas"⁵⁵. Dessa forma, enfatiza esse tipo de supervisor e o clima de trabalho como fatores decisivos para a eficiência da supervisão. Por sua vez, dos elementos selecionados para exercer a função se exige, além da aprovação em concurso, cinco anos de efetivo exercício no magistério, e Curso de Pedagogia, habilitação em Supervisão ou Inspeção. Entretanto, não oferece orientações sobre o tipo de trabalho a ser desenvolvido, deixando a critério dos Coordenadores, ou dos Administradores, a sua realização. Dessa forma, como foi salientado no depoimento de uma Coordenadora, deixa tudo sob a responsabilidade do CP, sem considerar se possui ou não condições para tal:

"Há grande necessidade de treinamentos, ou mesmo reuniões entre os Coordenadores para estudo, em grupo, das dificuldades encontradas no desempenho da função. É necessário que as autoridades acordem para o fato de que os CP acham-se inseguros ao proporem atividades diferentes aos professores, pois não foram preparados ou mesmo treinados para isso. Além disso, cada Coordenador trabalha 'como acha que deve', surgindo então reclamações dos professores de que na outra escola o Coordenador faz assim e nesta de outra forma ..."

Poderíamos alegar, concordando com SAVIANI, que não se deve pensar que a escolha dos licenciados já no exercício do magistério

"estaria numa presumível maior competência dos referidos professores para o exercício das tarefas inerentes às habilitações mencionadas. A explicação deve ser buscada, antes, na maior familiaridade dos professores já em exercício com a rotina escolar e na falta de especificidade das referidas habilitações"⁵⁶.

E aqui observamos que talvez seja este um dos fatores a contribuir

55. SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP, *Supervisão Pedagógica em Ação*, p.107.

56. Dermeval SAVIANI, *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, p. 62.

para a não identificação de diferenças entre as escolas, independente da existência de Coordenadores. Apesar de sua exagerada redução, é menor ainda o número de escolas onde se percebem diferenças em razão da existência daquele especialista.

No referente aos canais de comunicação que "devem permitir o fluxo e re fluxo da ação, a fim de atender aos objetivos propostos", nota-se que não está ocorrendo a comunicação, e que os Coordenadores em geral, se encontram praticamente "abandonados" à mercê de suas próprias condições de trabalho ou de formação. A questão 31, por exemplo, cuja atividade é especificada pela SE, e que atribui aos Coordenadores a "interpretação e comunicação de orientações técnicas e pedagógicas vindas de órgãos superiores", mereceu a concordância nas expectativas dos sujeitos, mas observam-se queixas de Coordenadores que não têm a quem se dirigir para obter orientação no desenvolvimento do trabalho, e outros que inclusive afirmaram não receberem comunicações técnicas ou pedagógicas daqueles órgãos.

Neste sentido, tivemos oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido por uma Supervisora Pedagógica da 1ª Delegacia de Ensino, com os Coordenadores daquela Delegacia (e o faz por iniciativa própria, com a permissão do Delegado de Ensino, ao qual se subordina). Tendo uma longa experiência como professora, depois como Diretora de escola de 1º e 2º graus, ao chegar ao cargo de Supervisora entrou em contato com os Coordenadores e achou que poderia desenvolver com eles alguma atividade que viesse auxiliá-los em seu trabalho do dia-a-dia. A partir daí, começou a reunir os Coordenadores daquela Delegacia para discutirem juntos os problemas que eles mesmos propunham, e através das experiências de cada um, estudarem juntos as possíveis soluções para os mesmos. Também passou a transmitir-lhes orientações técnicas e pedagógicas que atendessem às atividades especificadas pelo Calendário Escolar, no sentido de facilitar o trabalho daqueles, inclusive convidando especialistas para seminários e prestação de maiores esclarecimentos aos problemas levantados. Tivemos oportunidade de participar de uma dessas reuniões (que consideramos trabalho

pioneiro no setor) e causou-nos profunda impressão o entusiasmo com que os Coordenadores participam dessas discussões, oferecendo ou solicitando sugestões, relatando fatos ocorridos, indicando pessoas, ou relacionando fontes bibliográficas para seus colegas.

Tivemos também oportunidade de ouvir de Coordenadores da outra DE menções sobre aquelas reuniões, e o desejo dos mesmos em participarem daquelas, ou terem alguém que desenvolvesse com eles trabalho semelhante.

Dessa forma, consideramos importantíssimo o trabalho desenvolvido, pela possibilidade de diálogo, de reflexão sobre os problemas comuns ao trabalho do Coordenador, bem como pela tentativa de orientação aos menos experientes, além do reforço da atuação dos mais capazes.

Alguns Coordenadores, pelo que nos apresentaram em entrevista, se esforçam para desenvolver um trabalho propriamente de Coordenação, de orientação aos professores, e quando têm apoio da Direção chegam a desempenhar efetivamente a sua função. Dentre as atividades efetivamente desenvolvidas por alguns Coordenadores, relacionam-se:

- Auxílio no planejamento e coordenação de atividades de integração vertical - de 1a. à 8a. série - consistindo no levantamento de objetivos de cada disciplina (pelos professores) ao longo do currículo de 1º grau, e o mínimo necessário para o aluno ser considerado apto a acompanhar a série seguinte. As avaliações são feitas com base nesse planejamento integrado, e todos os professores tomam ciência do mesmo, pois dele participaram. As provas, elaboradas pelos professores, são analisadas pelo CP em função desse planejamento, dos objetivos fixados, e com base nisso é que ocorre a orientação aos professores. Os trabalhos de recuperação também têm isso como base.
- "Avaliação" de provas que os professores elaboram, em função dos seus planejamentos, e através delas dão orientação para reformulações, tipos de provas, equilíbrio entre tipos de questões, formas de apresen-

tação, exigências, etc...

- Acompanhamento do desempenho dos alunos, através de gráficos elaborados pelos próprios alunos - acompanhamento individual, tendo em vista a avaliação do trabalho pelo próprio aluno.
- Acompanhamento indireto dos trabalhos dos professores de 1a. à 4a. séries, através do caderno de atividades diárias do aluno - Havia um caderno para cada classe, e a cada dia um aluno daquela classe executava nele todas as atividades do dia. A partir daí o CP tinha elementos para acompanhar o desenvolvimento dos planejamentos e dar orientações, quando necessário.

Observa-se que na maioria dos casos, os trabalhos do CP são mais desenvolvidos com Professores 1 - atuando de 1a. à 4a. séries, pelo fato desses professores permanecerem mais tempo contínuo na escola e em uma classe, o que lhes possibilita melhor conhecimento dos alunos e consequentes adaptações dos planejamentos, em decorrência de orientação, ao contrário dos demais professores, cuja rotatividade é maior, tanto em relação às turmas de alunos, quanto ao número de escolas. Anteriormente a orientação aos PI era mais facilitada pelas duas horas semanais de atividades; a partir de 79 elas foram suprimidas, dificultando o trabalho, mas assim mesmo se procura dar continuidade ao mesmo.

A orientação aos professores de 5a. à 8a. série ocorre, mas apresenta maiores dificuldades, em função das horas/atividades que não combinam em termos de horários; também porque os professores têm outras atividades para realizarem nesse período, em função do número de horas de trabalho (correção ou preparo de provas, preparação de aulas, etc.), e mesmo pela não aceitação do trabalho de coordenação, em função de que o CP não possui formação específica nas várias áreas do currículo.

Em qualquer dos casos pode-se perceber claramente a precariedade das condições para o trabalho de Coordenação.

Considera-se que a principal contribuição que se pretendeu com este

trabalho se constituiu, além da identificação das atividades desenvolvidas pelo CP, em tentar identificar as condições de trabalho do mesmo na rede estadual de ensino e, dentro delas, as possíveis aberturas para sua atuação.

Observa-se que, em certos casos, apesar de não ter todo o apoio da Direção, alguns Coordenadores procuram desenvolver seu trabalho através dos objetivos de cada série, nas várias disciplinas e, assim, orientar e acompanhar o trabalho docente. Isso por outro lado, exige da parte do CP uma visão mais ampla da realidade, o que supõe uma formação melhor, mais aprofundada, não só em termos da própria atividade de Coordenação, mas um embasamento filosófico, social, psicológico e antropológico, enfim, nos mais variados campos das Ciências Humanas e Sociais, possibilitando uma reflexão "radical, rigorosa e de conjunto" acerca da realidade total em que a educação se insere. Tal aspecto de formação não se consegue apenas nos cursos de graduação de Pedagogia, nem em "treinamentos" rápidos (quando efetuados), mas na atualização constante, no relacionamento entre Coordenadores e professores, nos grupos de reflexão e estudo, em função da realidade.

Apesar da boa vontade de muitos Coordenadores, observa-se que a sua formação deficitária não lhes possibilita uma atuação mais adequada; aqueles que possuem cursos de pós-graduação demonstram ter uma visão mais ampla da função e conseguem atuação mais apropriada, maior desenvolvimento de atividades específicas de supervisão. Também não acreditamos que a simples introdução de CP com uma formação em nível mais elevado, de pós-graduação, por exemplo, garantiria a transformação da realidade do ensino. A melhoria do ensino e a efetividade do trabalho do Coordenador vai depender de uma série de mudanças globais da sociedade, e também (ou prioritariamente), de professores bem preparados profissionalmente, engajados no trabalho como grupo, atuando como elementos de uma equipe, que percebem a sua interdependência, com vistas a atingir os alvos comuns do processo educativo. Acredita-se que o esforço de conscientização dos professores para a necessidade de união, em função de objetivos com vistas a transformar a realidade, e não apenas introduzir inovações,

constitui-se num dos primeiros passos para a efetividade da ação coordenadora, ao lado, claro, da maior valorização de seu trabalho como educadores.

Pela observação da realidade depreende-se que a ênfase atribuída à função de Coordenação pelo Sistema se limita ao ideal (ideologia?), haja visto que não se oferecem condições para um trabalho efetivo, a começar pela sua posição dentro da estrutura educacional. Constituindo-se numa função e não cargo e, como tal, destituída de autonomia, sua atuação se fundamenta no conhecimento, na competência e aceitação desta pelos professores; portanto, sob a tutela da Administração. Daí que a realização de atividades burocráticas pelo CP "aparecem", enquanto que o trabalho pedagógico, que afeta mais aos professores, e não diretamente à Administração, não sobressai.

A necessidade de conhecimento e competências desses especialistas reforça a exigência de uma formação que não se limite aos mínimos estabelecidos pela legislação. Pelo contrário, concordamos com ARMELLINI e tantos outros, quando enfatizam a importância do aprofundamento desses estudos. Concordamos com o valor da técnica, da formação especializada, mas é por demais importante salientar que essa técnica deve atender a nossa realidade, às nossas peculiaridades.

Portanto, ao invés simplesmente de 'especialistas' em determinada habilitação restrita, como diz SAVIANI, "aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica, desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras"⁵⁷.

Tomando por base a nossa realidade, sem desprezar um estudo sistematizado, o pensamento e as experiências de outros educadores, poder-se-á evitar os problemas resultantes do simples transplante cultural, das inaptações das teorias educacionais, pela superação dos modelos estrangeiros, pois "as experiências se reinventam mas não se transplantam"⁵⁸.

57. Dermeval SAVIANI, *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, p. 55.

58. Paulo FREIRE, *O andarilho do óbvio*.

Ao lado disso, que se procure melhorar os estágios necessários à formação de cada especialista, possibilitando aos futuros profissionais, através de um planejamento bem organizado em atividades pertinentes à função, o contato com as condições de trabalho de nossas escolas, do tipo de clientela que comumente recebe, a fim de que se possa pensar realmente em mudanças, em melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Se cada estagiário tiver possibilidade de atuar juntamente com o CP, num trabalho contínuo, participando da elaboração dos planejamentos, acompanhando sua execução, oferecendo sugestões, ou mesmo questionando com base nos estudos teóricos realizados, poderia ter mais condições de atuar num futuro próximo, com maior confiança, e maiores condições de atender à realidade do grupo.

Além disso há necessidade de definição clara do tipo de colaboração a ser prestada ao professor, bem como um entrosamento grande entre CP e Administradores, o que supõe a sua aceitação pelo Diretor, sem a preocupação de concorrência pelo poder e prestígio na escola, uma vez que cada um percebe as delimitações de seu papel.

Assim colocada, a "autonomia" de trabalho do Coordenador deriva de um planejamento integrado das atividades globais da escola, em função dos objetivos que se propõe atingir. Fundamentados numa formação ampla do educador (e não restrita à técnica), que lhe possibilite a compreensão dos aspectos econômicos, sociais, políticos do contexto em que se insere, e sua relação com a educação, acredita-se haverá maior possibilidade de coordenação do trabalho didático-pedagógico de modo a atender aos problemas da realidade. Contrariamente a uma Coordenação que se coloca como "neutra" em relação ao processo educativo, ou seja, simplesmente supervisionando (= controlando) o trabalho dos professores (através da exigência de planos de ensino, revisão de provas com base unicamente nos conteúdos apresentados, supervisão de horas/atividades, etc.), sem preocupação com o trabalho conjunto e integrado de todos em função da mudança planejada.

Que se propicie também aos profissionais da educação um sistema

permanente de aperfeiçoamento, através de cursos de atualização, que poderiam ser ministrados em período anterior ou posterior ao ano letivo, em convênio da SE com as Faculdades de Educação, por regiões. Também através da instalação de bibliotecas pedagógicas junto às DE ou em alguma das escolas do município, reunindo livros e periódicos atualizados na área de supervisão, ensino, currículo, etc., mas adequados à nossa realidade.

A SE poderia ainda, através das DRE e DE, dar divulgação, aos profissionais em exercício, aos trabalhos de pesquisa realizados, principalmente aqueles resultantes de cursos de pós-graduação, colocando-os à disposição dos interessados. E, a exemplo do que já ocorre em uma das DE citadas, que se intensifique a realização de encontros periódicos, seminários de caráter profissional, promovidos pelas DE, com todos os Coordenadores do município (ou da região, ou por setores), com o objetivo de analisar e discutir assuntos referentes à área.

Entretanto, considera-se que tudo isso ainda é insuficiente, se continuar o atual esquema destinado ao trabalho dos Coordenadores, isto é, a limitação do contato com os professores (apenas em momentos de intervalos de aulas, ou das reduzidas horas/atividades), a não efetividade da estrutura de apoio ao Serviço de Supervisão, ou seja, a inexistência dos Professores-Coordenadores de Área, a ausência de condições reais de atuação como uma equipe e, além disso, as limitações decorrentes da formação dos cursos de licenciatura.

Se existe realmente preocupação em melhorar a educação, em propiciar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, isso só poderá ocorrer a partir do instante em que se começar a investir recursos numa educação com vistas à mudança planejada, a partir de reflexões com base nos problemas e necessidades da nossa própria realidade, o que significa, pelos próprios agentes da educação, pelo conjunto de pessoas envolvidas: especialistas e professores, melhor diríamos, por educadores, em função dos educandos.

Enfim, há necessidade do diálogo, de se discutir os problemas da supervisão pelo conjunto dos Coordenadores Pedagógicos, com vistas a se (re)elaborar

um "modelo" de supervisão coerente com a nossa realidade educacional, que atenda às necessidades dessa realidade. Um trabalho de Coordenadores em conjunto com professores, daí a necessidade de tempo e disponibilidade de ambos para tal atividade, qual seja, de pensar a realidade através da atuação.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALONSO, Myrtes - *O Papel do Diretor na Administração Escolar*, S.P., Difel, 1976.
- ARAGÃO, José Aloísio - *Educação Média: um Trabalho de Equipe*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 1970.
- ARMELLINI, Neusa Junqueira - *Competências do Supervisor do Ensino Municipal para o Meio Rural*. Tese de Mestrado, UF Rio Grande do Sul, 1977.
- BERGER, Manfredo - *Educação e Dependência*. SP, Difel, 1976.
- BRASIL-MEC-DEF - *Supervisão do Ensino - Tentativa de Modelo e Análise de Custo*. Brasília, Ensino Fundamental, nº 12, 1974.
- BRASIL-MEC-DEM - *Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional*. Brasília, Ensino Médio, 1977.
- BIDDLE, B.J. e THOMAS, E.J. - *Role Theory: Concepts and Research* - N.Y., John Wiley & Sons, 1966, *in* SHAW, M.E. e CONSTANZO, P.R. - *Theories of Social Psychology*. N.Y., McGraw-Hill, 1970, cap. 13 - "Roles Theory", p. 326-344.
- CASTRO, Ana Lourdes Barbosa - *Percepção da Função do Supervisor Escolar pelo Diretor, pelo Orientador Educacional, pelo Professor e pelo Supervisor Escolar*. Tese de Mestrado, UF Rio de Janeiro, 1976.
- CHRISTÓFARO, Eleny, *Supervisão Escolar: perspectivas e tendências*. Tese de Mestrado, FE, USP, SP, 1977.
- FREIRE, Paulo - *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo - "O andarilho do óbvio", entrevista a Licínio Azevedo e M. Paz Rodrigues; Guiné-Bissau, África; *in Versus*, nº 8, março, 1977.
- FREITAG, Bárbara - *Escola, Estado e Sociedade*. S.P., EDART, 1977.
- GARCIA, Pedro Benjamin - *Educação: Modernização ou Dependência?*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- GATTI, Bernadete A. et alii - "Estudo sobre a função do Assistente Pedagógico", *Cadernos de Pesquisa*, nº 9, março, 1974, p. 4-40.

- GETZELS, J.W. e GUBA, E.G. - "Social Behavior and Administrative Process".
The School Review, 65: 423-441, Winter, 1957.
- GETZELS, J.W.; LIPHAM, J.M. e CAPBELL, R.F. - *Educational Administration as a Social Process*. N.Y.; Harper and Row, 1968.
- JOHNSON, David W. - *Psicologia Social de la Educacion*. B.A., Kapelusz, 1973.
- KAHN, Robert L. et alii - *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. N.Y.; John Wiley & Sons, Inc., 1964.
- KATZ, Daniel e KAHN, Robert L. - *Psicologia Social das Organizações*, SP, Atlas. Brasília, MEC/INL, 2a. ed., 1973.
- KILPATRICK, W.H. - *La Function Social, Cultural y Docente de la Escuela*, B.A., Losada, 1946.
- LENHARD, Rudolf - *Fundamentos de Supervisão Escolar*. S.P., Pioneira, 1973.
- LOURENÇO, Leda M. Silva - *Uma Verificação do Papel do Coordenador Pedagógico na Realidade da Guanabara*. Tese de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1974.
- NASSIF, Ricardo - *Pedagogia de Nosso Tempo*. Petrópolis, Vozes, 4^a ed., 1973.
- PFEIFFER, J. William; HESLIN, Richard; JONES, John E. - *Instrumentation in Human Relations Training: a guide to 92 Instruments with Wide Application to the Behavioral Sciences*. Toronto, University Associates of Canadá, 1976.
- PICCINI, T.G.S. - *Caracterização do desempenho da Coordenação Pedagógica no ensino de 1^o e 2^o graus nas escolas estaduais - área urbana - Santa Maria*. Tese de Mestrado, UF Sta. Maria, 1976.
- SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP - *Supervisão Pedagógica em Ação*. Coord. Loyde Amália Faustini, SP, 1977.
- SÃO PAULO (ESTADO) SE/CENP - *Sistema de Supervisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Projeto 1/77*. SP, 1977.
- SÃO PAULO (ESTADO) SE/CEBN - DAAP - GEE "Dr. Edmundo De Carvalho" - *Supervisão*

- em Educação*. Documento V, SP, julho, 1970.
- SÃO PAULO (ESTADO) - SE/CERHUPE - *Estatísticas Escolares Básicas*. Ensino de 1º e 2º graus, SP, 1975.
- SÃO PAULO (ESTADO) - SE/DRHU/DAAP - *Treinamento de Assistentes de Diretor de Escola*. Anexo ao Doc. 3 - "Posição do Diretor no Sistema Escolar do Estado de São Paulo. Relação: Administração/Supervisão". SP, 1977.
- SANTOS, M. Luísa Ribeiro dos - *História da Educação Brasileira*, SP, Cortez e Moraes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval - "Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71", in GARCIA, W.E. (org.) - *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. SP, McGraw-Hill, 1976.
- SAVIANI, Dermeval - *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. SP, Cortez Editora; Autores Associados, 1980.
- SCHEIN, Edgard H. - *Organizational Psychology*. Englewood Cliff, N.J.; Prentice-Hall, Inc., 1965.
- SERGIOVANNI, T.J. e STARRATT, R.J. - *Novos Padrões de Supervisão Escolar*. SP, EPU/EDUSP, 1977.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da - *Supervisão Escolar e Política Educacional no Brasil*. Tese de Mestrado, USP, SP, 1977.
- STAMATO, José - *Relacionamento entre Percepção de Diretores e de Supervisores de 2º grau no Estado do Rio de Janeiro em Relação à atuação do Supervisor*. Tese de Mestrado, UF, Rio de Janeiro, 1977.
- TOFFLER, Alvin - *O Choque do Futuro* - Rio de Janeiro, Ed. Artenova SA, 5a. ed., 1973.
- USSAMI, Yoshie - *Atuação da Supervisão no Desempenho das Atividades dos Docentes de 2º grau*. Resenha Universitária, Ltda., 1976.

LEGISLAÇÃO

BRASIL: LEIS, DECRETOS, ETC.

Lei 5.540/68 - Reforma do Ensino Superior, 1968.

Parecer 252/69 - Redefiniu o currículo mínimo do Curso de Pedagogia.

Lei 5.692/71 - Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.

SÃO PAULO (ESTADO): LEIS, DECRETOS, PARECERES, ETC.

Lei complementar nº 114/74 - Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.

Lei complementar nº 201/78 - Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.

Decreto nº 5.586/75 - Atribuições dos Cargos e Funções do Quadro do Magistério.

Decreto nº 7.510/76 - Reorganiza a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Decreto nº 7.709/76 - Dispõe sobre o Pessoal das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.

Resolução nº 46, de 30/07/70 - Dispõe sobre as funções do Assistente Pedagógico; SP, DOE, 31/07/70.

Portaria de 06/08/70 - SE/CEBN, DOE, 07/08/70.

Resolução de 27/01/71 - SE, DOE, 28/01/71.

ANEXOS

Anexo 1 - Modelo de questionário utilizado

Anexo 2 - Relação de unidades escolares do
Município de Campinas (1a. e 2a.
Delegacia de Ensino)

ANEXO 1 - Modelo de questionário utilizado.

1.	_____ / ____ / ____
2.	_____ / ____ / ____
3.	_____ / ____ / ____
Nº	_____

Prezado(a) Senhor(a):

Estamos desenvolvendo um estudo sobre a função de Coordenação Pedagógica e, para isso, solicitamos encarecidamente sua colaboração, no sentido de responder ao questionário anexo, com objetividade, sózinho, e sem se importar com as respostas dos colegas.

O questionário é composto de duas partes:

Parte I - Dados Informativos

Parte II - Possíveis Atividades do Coordenador Pedagógico (com instruções sobre o procedimento a ser usado).

Seu apoio é indispensável para a realização deste estudo. Por isso, solicitamos que responda a todas as informações, sem excluir nenhuma.

Antecipamos nossos agradecimentos pela sua cooperação.


 Maria Yvoneti da Cruz
 Profa. Depto. Tecnologia Educacional
 Universidade Federal São Carlos

Observação - Não é preciso colocar seu nome; entretanto, se você se interessar pelos resultados desta pesquisa, escreva seu nome e o de sua escola abaixo, a fim de lhe enviarmos as conclusões.

POR FAVOR, em cada questão assinale apenas o item que lhe corresponde. Responda a **TODAS** as informações solicitadas.

1. SEXO

- 1. masculino
- 2. feminino

2. CARGO ou FUNÇÃO:

- 1. Diretor
- 2. Assistente de Diretor
- 3. Coordenador Pedagógico
- 4. Orientador Educacional
- 5. Professor Coordenador de Área
- 6. Professor Coordenador Moral e Cívica
- 7. Outro (especifique): _____

3. Tempo de exercício no cargo ou função acima: _____ anos

4. Nível de atuação como Professor:

- 1. Professor 1º grau: 1ª à 4ª série
- 2. Professor 1º grau: 5ª à 8ª série
- 3. Professor 1º grau: 1ª à 8ª série
- 4. Professor 2º grau
- 5. Professor de 1º e 2º graus
- 6. Outro: _____

5. Experiência de Magistério (tempo de exercício como professor):

_____ anos.

6. Situação funcional:

- 1. efetivo
- 2. estável
- 3. admitido /ACT/ACE/substituto
- 4. designado

7. Número de estabelecimentos em que trabalha:

- 1. apenas em 1 estabelecimento
- 2. em 2 estabelecimentos
- 3. em 3 ou mais estabelecimentos

8. Número de horas/aulas semanais nesta escola: _____ hs/a.

125/A

9. Total geral de horas/aulas semanais: _____ hs/a.

10. Disciplinas que leciona atualmente:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

11. Assinale o ÚLTIMO GRAU DE ESCOLARIDADE que você cursou (o mais alto) e especifique o nome do Curso realizado

- 1. Curso Normal (ou Colegial - 2º grau)
 - 2. Aperfeiçoamento/ou Especialização Pré-Primária/ou Deficientes
 - 3. Administração Escolar (2 anos)
- Licenciaturas (cursos de graduação - Escreva o nome do Curso):
- 4. Pedagogia: sem ou COM Habilitação: _____
 - 5. Área de Comunicação e Expressão: _____
 - 6. Área de Estudos Sociais: _____
 - 7. Área de Ciências e Matemática: _____
 - 8. Outro Curso de Graduação: _____
 - 9. Pós-Graduação: _____

(concluído ou cursando - especifique)

12. Ano de Conclusão do Curso acima assinalado: _____

13. Instituição em que realizou o curso acima:

- 1. Estadual
- 2. Federal
- 3. Particular

14. Período (diurno/noturno) em que realizou o curso acima:

- 1. Diurno
- 2. Noturno

15. Escreva o nome dos três últimos cursos realizados (de curta duração); reciclagem, especialização, ou férias, etc..

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

16. Já trabalhou sob a supervisão de Coordenador Pedagógico? Durante quanto tempo?

- 1. não
- 2. sim - menos de 1 ano
- 3. sim - de 1 a 3 anos
- 4. sim - mais de 3 a 5 anos
- 5. sim - mais de 5 anos

17. Na escola onde trabalha há Coordenador Pedagógico? Há quanto tempo?

- 1. não tem
- 2. sim - menos de 1 ano
- 3. sim - de 1 a 3 anos
- 4. sim - mais de 3 a 5 anos
- 5. mais de cinco anos

18. Se não há Coordenador Pedagógico em sua escola, QUAL é a pessoa que você mais procura para obter orientação?

- 1. Diretor
- 2. Assistente de Diretor
- 3. Orientador Educacional
- 4. Professor Coordenador
- 5. Outros colegas
- 6. Pessoal da Delegacia de Ensino
- 7. Outros (especifique) _____

19. No seu curso de formação profissional você teve conhecimento da função de Supervisão ou de Coordenação Pedagógica?

- 1. não
- 2. sim - superficialmente
- 3. sim - detalhadamente, com profundidade (em termos de objetivos, funções, atuação, técnicas de trabalho etc.).

(Somente para Diretores, ou Assistente de Diretor, ou Coordenador Pedagógico):

20. Número de Professores desta escola: _____

21. Número de Períodos de funcionamento desta escola: _____

POR FAVOR, passe agora para a folha seguinte.

Parte II - Instruções

Nesta segunda parte você encontrará vários itens que descrevem possíveis atividades do Coordenador Pedagógico (C.P.), com duas colunas para respostas: à esquerda e à direita. Utilize o código abaixo para suas respostas, assinalando, tanto à esquerda quanto à direita:

D - se discorda

Id - se está indeciso, mas tende a discordar

Ic - se está indeciso, mas tende a concordar

C - se concorda

Na coluna à ESQUERDA:

Assinale se você concorda ou discorda que o Coordenador Pedagógico ESTÁ REALIZANDO tais atividades.

Na coluna à DIREITA

Assinale se você concorda ou discorda que tais atividades sejam ATRIBUIÇÕES do Coordenador Pedagógico, da COMPETÊNCIA dele, isto é, se DEVERIAM SER REALIZADAS pelo C.P.

Veja o exemplo abaixo, e suponha a seguinte atividade:

O COORDENADOR PEDAGÓGICO APLICA PROVAS AOS ALUNOS.

D Id Ic C

Assinalando D à esquerda, você discorda que o C.P. realiza tal atividade.

C Ic Id D

Assinalando Ic à direita, você está indeciso, mas tende a concordar que tal atividade deveria ser realizada pelo C.P.

OBSERVAÇÕES: Não há respostas certas ou erradas. A sua opinião é que deve prevalecer. Por favor, responda a TODOS os itens. Não deixe nenhum para trás.

Se na escola onde trabalha NÃO HÁ Coordenador Pedagógico, RESPONDA APENAS NA COLUNA À DIREITA. Obrigada.

POSSÍVEIS ATIVIDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Coluna esquerda:

Concorda ou discorda que
o CP ESTÁ REALIZANDO
tais atividades?

Coluna direita:

Concorda ou discorda que
tais atividades DEVERIAM
SER REALIZADAS PELO CP?

C	Ic	Id	D	1. Sonda as dificuldades encontradas pelos professo <u>r</u> es no desenvolvimento dos programas.	D	Id	Ic	C
D	Id	Ic	C	2. É responsável pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares.	C	Ic	Id	D
D	Id	Ic	C	3. Orienta e controla os trabalhos de aplicação e correção de provas.	C	Ic	Id	D
C	Ic	Id	D	4. Elaborar e interpreta dados e gráficos de aproveitamento do aluno, da classe e da escola.	D	Id	Ic	C
D	Id	Ic	C	5. Discute com os professores seus planejamentos, tendo em vista a adequação dos objetivos das diferentes áreas aos objetivos gerais da escola.	C	Ic	Id	D
C	Ic	Id	D	6. Planeja, juntamente com os professores, e coordena a execução das atividades de recuperação dos alunos.	D	Id	Ic	C
D	Id	Ic	C	7. Auxilia na ampliação de recursos didáticos e financeiros da escola.	C	Ic	Id	D
C	Ic	Id	D	8. Informa à direção sobre todas as decisões importantes que venha a tomar.	D	Id	Ic	C
C	Ic	Id	D	9. Promove reuniões com professores para discussão de problemas de seus interesses.	D	Id	Ic	C
D	Id	Ic	C	10. Coordena o planejamento e execução das reuniões pedagógicas.	C	Ic	Id	D
D	Id	Ic	C	11. Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo.	C	Ic	Id	D
C	Ic	Id	D	12. Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução dos planejamentos e discutir os problemas observados.	D	Id	Ic	C

Coluna esquerda:

Concorda ou discorda que
o CP ESTÁ REALIZANDO
tais atividades?

Coluna direita:

Concorda ou discorda que
tais atividades DEVERIAM
SER REALIZADAS PELO CP?

- | | | | | | | | | |
|---|----|----|---|--|---|----|----|---|
| D | Id | Ic | C | 13. Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 14. Utiliza-se dos resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de replanejar o trabalho. | D | Id | Ic | C |
| C | Ic | Id | D | 15. Sugere ou encaminha os professores para cursos de aperfeiçoamento ou atualização. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 16. Elabora o programa de supervisão a ser desenvolvido na escola. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 17. Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos. | D | Id | Ic | C |
| C | Ic | Id | D | 18. Avalia o desempenho dos professores. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 19. Assiste os professores na elaboração de unidades de experiências e/ou de planos de aulas. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 20. Decide sobre a distribuição das turmas entre os professores. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 21. Sugere a utilização dos recursos da comunidade e promove a integração da escola na comunidade. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 22. Promove o levantamento das principais dificuldades dos alunos em cada área do currículo e analisa as causas, propondo sugestões para correção. | D | Id | Ic | C |
| C | Ic | Id | D | 23. Orienta e coordena os trabalhos da semana de planejamento e de replanejamento. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 24. Substitui o professor que não compareceu à escola. | C | Ic | Id | D |

Coluna esquerda:

Concorda ou discorda que
o CP ESTÁ REALIZANDO
tais atividades?

Coluna direita:

Concorda ou discorda que
tais atividades DEVERIAM
SER REALIZADAS PELO CP?

- | | | | | | | | | |
|---|----|----|---|--|---|----|----|---|
| C | Ic | Id | D | 25. Verifica se os objetivos das diferentes áreas es-
tão coerentes com os objetivos gerais da escola. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 26. Auxilia a direção na escolha de Professores
Coordenadores. | C | Ic | Id | D |
| D | Id | Ic | C | 27. Visita as casas dos alunos para obter mais in-
formações sobre eles. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 28. Orienta o professor na construção de provas e
outros instrumentos de avaliação. | D | Id | Ic | C |
| C | Ic | Id | D | 29. Promove encontro com os professores para troca
de idéias após ter assistido suas aulas. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 30. Coordena o planejamento e execução das reuniões
dos Conselhos de Classe. | C | Ic | Id | D |
| D | Id | Ic | C | 31. Interpreta e comunica aos professores as orien-
tações técnicas e pedagógicas vindas de órgãos
superiores. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 32. Vale-se do auxílio dos Professores Coordena-
dos de Áreas para a orientação dos professores,
nas diversas fases do planejamento. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 33. Zela pela intensificação da colaboração famí-
lia x escola. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 34. Supervisiona as atividades realizadas pelos pro-
fessores durante as horas/atividades. | D | Id | Ic | C |
| C | Ic | Id | D | 35. Realiza estudos de caracterização da clientela
da escola a fim de obter dados para o planeja-
mento do currículo. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 36. Avalia as condições materiais da escola e sugere
medidas para sanar as deficiências. | C | Ic | Id | D |

Coluna esquerda:

Concorda ou discorda que
o CP ESTÁ REALIZANDO
tais atividades?

Coluna direita:

Concorda ou discorda que
tais atividades DEVERIAM
SER REALIZADAS PELO CP?

- | | | | | | | | | |
|---|----|----|---|--|---|----|----|---|
| C | Ic | Id | D | 37. Estabelece, com os professores, as normas de trabalho conjunto a realizar. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 38. Cuida pessoalmente dos "casos-problema" para não sobrecarregar o professor. | C | Ic | Id | D |
| D | Id | Ic | C | 39. Elabora relatórios das atividades realizadas pela escola. | C | Ic | Id | D |
| D | Id | Ic | C | 40. Seleciona e fornece materiais didáticos aos professores. | C | Ic | Id | D |
| D | Id | Ic | C | 41. Faz visitas de observação do trabalho do professor durante as aulas. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 42. Auxilia a realização de matrículas e transferências. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 43. Faz observações ou críticas sobre o trabalho dos professores. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 44. Assiste os professores, individualmente ou em grupos, para estudo das dificuldades sentidas por eles, e sugere leituras pedagógicas para esclarecimento. | D | Id | Ic | C |
| C | Ic | Id | D | 45. Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 46. Avalia o resultado do processo ensino-aprendizagem. | C | Ic | Id | D |
| C | Ic | Id | D | 47. Colabora com os professores na definição dos aspectos relevantes para o planejamento do currículo. | D | Id | Ic | C |
| D | Id | Ic | C | 48. Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino. | C | Ic | Id | D |

Coluna esquerda:

Concorda ou discorda que
o CP ESTÁ REALIZANDO
tais atividades?

Coluna direita:

Concorda ou discorda que
tais atividades DEVERIAM
SER REALIZADAS PELO CP?

49. Presta auxílio na elaboração do calendário esco_ lar e organização de turmas. D Id Ic C
50. Promove festas e encontros informais para melho_ rar a integração dos professores. D Id Ic C

ANEXO 2

RELAÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, jurisdicionadas às 1a. e 2a. Delegacias de Ensino, com indicação das unidades que fizeram parte da amostra (*) e das que contam com a função de Coordenação Pedagógica (CP).

1a. DELEGACIA DE ENSINO

- *1. EEPG "Adalberto Nascimento" - Taquaral
- *2. EEPG "Prof. Adalberto Prado e Silva" - V. Costa e Silva (CP)
- 3. EEPG "Profa. Ana Rita Godinho Pousa" - V. Esmeralda
- *4. EESG "Prof. Aníbal de Freitas" - Guanabara
- *5. EEPG "Artur Segurado" - Vila Nova (CP)
- *6. EEPG "Profa. Áurea Anunciação Américo de Godoi" - J. Esmeraldina (CP)
- 7. EEPG "Prof. Benedito Sampaio" - Botafogo
- 8. EESG "Bento Quirino" - V. Estanislau
- *9. EEPG "Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel" - V. Miguel Vicente Cury (CP)
- 10. EEPG "Carlos Gomes" - Centro
- 11. EEPG "Dona Castorina Cavalheiro" - V. Itapura
- *12. EEPG "Profa. Cecília Pereira" - J. Paranapanema (CP)
- 13. EEPG "Cristiano Volkart" - Nova Campinas.
- 14. EESG "Culto à Ciência" - Botafoto (CP afastada)
- 15. EEPG "Profa. Dora Maria Maciel de Castro Kanso" - Posto Jockey Club
- 16. EEPG "Cel. Firmino Gonçalves Silveira" - Parque São Quirino
- 17. EEPG "Francisco Barreto Leme" - Joaquim Egídio
- *18. EEPG "Francisco Ponzio Sobrinho" - B. Sta. Odila (CP)
- 19. EEPG "Francisco Glicério" - Centro
- *20. EEPG "Gustavo Marcondes" - Parque Taquaral
- *21. EEPG "Prof. João Lourenço Rodrigues" - Cambuí
- 22. EEPG "Dom João Nery" - Bonfim
- *23. EEPG "Prof. Joaquim Ferreira Lima" - V. 31 de março (CP)
- 24. EEPG "Prof. José Vilagelin Neto" - J. Proença.
- *25. EEPG "Prof. Luiz Galhardo" - B. Cura D'Ars (CP afastada)

26. EEPG "Monsenhor Luiz Gonzaga de Moura" - Cambuí
27. EEPG "Marechal Mallet" - J. Chapadão
28. EEPG "Prof. Dante Alighieri Vita" - J. Sta. Cândida
- *29. EEPG "Orlando Carpino" - J. Ouro Branco (CP)
30. EEPG "Orozimbo Maia" - Centro
31. EEPG "Regina Coutinho Nogueira" - V. Nogueira
32. EEPG "Dr. Tomas Alves" - Souza
33. EEPG de Vila Santana - Souza
- *EEPG "Profa. Edinã A. B. da Fonseca" - Reforma Agrária (CP)++.
- *EEPG "Dr. Abrahão Aun" - Nova Vinhedo (CP)++.

2a. DELEGACIA DE ENSINO

- *1. EEPG "Prof. André Fort" - J. Novo Campos Elísios (CP)
2. EEPG "Prof. Antonio Fernandes Gonçalves" - V. Castelo Branco (CP)
3. EEPG "Prof. Antonio Vilela Júnior" - V. Industrial
4. EEPG "Prof. Ary Monteiro Galvão" - J. Eulina
- *5. EEPG "Barão Ataliba Nogueira" - J. Aurélia (CP)
- *6. EEPG "Barão Geraldo de Rezende" - Dist. Barão Geraldo
7. EEPG "Prof. Carlos Cristovan Zink" - V. Boa Vista (CP)
- *8. EEPG "Prof. Carlos Francisco de Paula" - Bº S. Bernardo
- *9. EEPG "Prof. Carlos Lancastré" - J. Garcia (CP)
- *10. EEPG "Profa. Castineta de Barros M. Albuquerque" - J. Campineiro (CP)
- *11. EEPG "Prof. Celestino de Campos" - V. Mimosa (CP)
- *12. EEPG "Profa. Consuelo Freire Brandão" - J. do Lago
13. EEPG "Prof. Djalma Octaviano" - J. Paulicéia
- *14. EEPG "Dom Barreto" - Ponte Preta
- *15. EEPG "Prof. Domingos de Araújo" - Bº Bettel (CP)

++ Apesar destas escolas pertencerem a outros municípios, foram incluídas na amostra porque seus Coordenadores recebem orientação da 1a. Delegacia e, estando presentes à Reunião de Coordenadores, se dispuseram a colaborar conosco.

16. EEPG "Mons. Dr. Emílio José Salim" - V. Marieta
- *17. EEPG "Prof. Fábio Faria de Syllos" - J. Aurélia
18. EEPG "Felipe Cantusio" - P. Industrial
19. EEPG "Prof. Francisco Alvares" - V. Lutécia (CP)
- *20. EEPG "Profa. Geny Rodrigues" - São Bernardo
21. EEPG "Guido Segalho" - V. Teixeira
- *22. EEPG "Profa. Hercy Moraes" - V. Perseu Leite Barros
- *23. EEPG "Prof. Hildebrando Siqueira" - J. Eulina
24. EEPG "Prof. João Gumercindo Guimarães" - J. Nova Europa
- *25. EEPG "Rev. Prof. José Carlos Nogueira" - V. Boa Vista
26. EEPG "José Maria Matosinho" - São Bernardo
- *27. EEPG "José Pedro de Oliveira" - Barão Geraldo
- *28. EEPG "Júlio de Mesquita" - J. das Oliveiras (CP)
- *29. EEPG "Profa. Laís Bertoni Pereira" - V. Palácio
- *30. EEPG "Prof. Luiz Gonzaga da Costa" - Bº São João (CP)
- *31. EEPG "Dr. Manoel Alexandre Marcondes Machado" - J. Morumbi (CP)
- *32. EEPG "Prof. Marcelino Velez" - Bº Nova Aparecida (CP)
33. EEPG "Dr. Mário Natividade" - V. Pe. Manoel da Nóbrega
- *34. EEPG "Prof. Milton de Tolosa" - J. Leonor (CP)
- *35. EEPG "Prof. Dr. Norberto de Souza Pinto" - J. Sta. Lúcia (CP em licença)
- *36. EEPG "Padre José dos Santos" - Novo Campos Elísios (CP)
- *37. EEPG "Profa. Sophia Velter Salgado" - Nova Vila Teixeira
- *38. EEPG "31 de março" - Bº Sta. Mônica
- *39. EESG "Vitor Meireles" - São Bernardo (CP)