

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

JOÃO LOURENÇO DE PAULA E SILVA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO SOBRE SUA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE
SÃO PAULO

São Paulo
Março 2023

JOÃO LOURENÇO DE PAULA E SILVA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO SOBRE SUA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE
SÃO PAULO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino na linha de pesquisa “Políticas, Gestão e Avaliação”.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Março 2023

S586c Silva, João Lourenço de Paula e
Coordenação pedagógica na educação profissional: um estudo sobre sua atuação nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo / João Lourenço de Paula e Silva. – São Paulo: CPS, 2023.
86 f : il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

1. Coordenação pedagógica. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Gestão escolar. 4. CEETEPS. I. Constantino, Paulo Roberto Prado. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

JOÃO LOURENÇO DE PAULA E SILVA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO SOBRE SUA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE
SÃO PAULO

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino

Orientador - Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa – CEETEPS

Profa. Dra. Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Examinador Externo – Universidade Aberta de Portugal [UAB]

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo

Examinador Interno – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa - CEETEPS

São Paulo, 20 de março de 2023

Dedico este trabalho às coordenadoras e coordenadores pedagógicos de ontem, hoje e amanhã, sem os quais nossas escolas não seriam viáveis.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Maura e minha filha Lis, por aceitarem o tempo e foco que dispensei a esta pesquisa, pelo que perdi incontáveis momentos de família.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, por acatar este trabalho e conduzi-lo de maneira tão leve.

Ao Sr. Cláudio Sant'Ana, diretor da Etec de Artes, meu parceiro e professor, que me deu seu voto de confiança ao me chamar para assumir a coordenação pedagógica daquela escola.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza, em especial à Professora e coordenadora do curso Dra. Marília Macorin de Azevedo, pelo suporte e contribuições durante a qualificação e a defesa deste trabalho, à Profa. Dra. Denise Maria Martins e ao Prof. Dr. Michel Mott Machado pelas contribuições durante o Seminário de Pesquisa.

À Prof. Dra. Susana Henriques, por suas contribuições tão atentas e cirúrgicas, e ao mesmo tempo tão afáveis.

Ao Grupo de Supervisão Escolar da CETEC, pelo auxílio na divulgação da pesquisa de campo, para que esta chegasse a todos os coordenadores pedagógicos das Etecs.

À equipe da Secretaria da Pós-Graduação, Débora Ricci e Vilma Capella.

À comunidade escolar da Etec de Artes, por tantos ensinamentos que não constam em nenhum curso, mas que lá encontrei.

À Profa. Dra. Yaskara Manzini, pelo apoio desde o momento da minha inscrição nesta pós-graduação.

Ao Sr. Dr. Vinícius Sabag, ortopedista responsável pela bem-sucedida cirurgia que tive que realizar, durante a escrita deste trabalho.

Aos meus colegas da turma 07/2021.

RESUMO

PAULA E SILVA, J.L. **Coordenação pedagógica na educação profissional: um estudo sobre sua atuação nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

A presente pesquisa tem como objetivo central caracterizar a função da Coordenação Pedagógica no âmbito da educação profissional, em particular aquela exercida nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo ligadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, quanto à sua atuação. Dentro de uma estrutura de gestão escolar, a Coordenação Pedagógica presta suporte e assistência ao trabalho docente, articulando princípios, propostas e recursos para a consecução das atividades educacionais. No âmbito da educação propedêutica estadual, a presença da coordenação pedagógica alcança todas as escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. No entanto, a função não abrange todos os sistemas de educação profissional no Estado e no país, e os estudos sobre tal recorte são ainda incipientes, formados principalmente por estudos de caso. Esta investigação, fundamentada nas definições de Libâneo (2018) e Sander (2007) sobre a natureza do trabalho gestor, se divide em duas etapas. A primeira é qualitativa, de alcance exploratório, do tipo aproximativo sobre o fenômeno a ser estudado, e emprega uma coleta do tipo documental. A segunda é quantitativa, de alcance descritivo, e emprega uma coleta de dados baseada em pesquisa do tipo *survey*, aplicada a partir de formulários *online*, ofertada a todos os profissionais que atuavam na função em 2022, nas 223 escolas técnicas estaduais. O perfil é derivado de estudos realizados na Linha de Pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’, alinhado ao projeto ‘Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional’ da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS e ao subprojeto ‘Atores da Educação Profissional e Tecnológica’, desenvolvido junto ao grupo cadastrado no diretório CNPq ‘Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica – GEACEP’; que aborda aspectos educacionais, políticos e gerenciais presentes em instituições da EPT. Como resultado, identificamos que a coordenação pedagógica exerce, na educação profissional, papel equivalente àquele operado na educação propedêutica, em que todas as atribuições institucionais, bem como as atividades cotidianas praticadas no CEETEPS são análogos aos adotados pelas Escolas da Secretaria Estadual de Educação, e respaldados em literatura especializada, mas com diferenças

substanciais no modelo de projeto político-pedagógico praticado, em relação ao que é descrito por Libâneo. Analisando o perfil gestor na atuação de coordenação pedagógica no CEETEPS, notamos a constância das dimensões de *caráter instrumental* (SANDER, 2007) – eficiência econômica e eficácia pedagógica – tanto na proposição institucional, quanto na prática cotidiana das escolas, com obstáculos para perfazer o *caráter substantivo* (SANDER, 2007) da educação profissional. O apoio institucional às ações de formação continuada de docentes e dos coordenadores pedagógicos, e uma estruturação do projeto político-pedagógico seriam etapas necessárias para tornar as atuações destes profissionais cada vez mais relevantes à comunidade escolar e à sociedade como um todo. Como produtos deste estudo, reuniremos os principais tópicos e achados em atividades de extensão aos coordenadores pedagógicos, além de publicações e comunicações em eventos científicos, a fim de contribuir com o avanço dos estudos na área.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Educação Profissional e Tecnológica; Gestão Escolar; CEETEPS.

ABSTRACT

PAULA E SILVA, J.L. **School coordinator at the vocational education**: an essay about their practice at the São Paulo's State Technical Schools. 83f. Dissertation (Professional Master's Degree in Management and Development of Vocational Education and Training). . São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica 'Paula Souza', 2023.

This research goal to describe the role of School Coordination at vocational education, notably at the State Technical Schools of São Paulo of 'Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza', regarding its performance. Within a school management structure, the School Coordinator provides support and assistance to teaching work, articulating principles, proposals, and resources for the achievement of educational activities. Regarding the elementary education, the presence of pedagogical coordinator reaches all the State Department of Education schools. However, the role does not cover all vocational education systems, and studies on such topic are still incipient, mainly formed from case studies. This research, based on the definitions of Libâneo (2018) and Sander (2007), is composed of two parts. The first is qualitative, exploratory in scope, upon documentary research. The second is quali and quantitative based, descriptive in scope, upon a survey data collection, applied from online forms, offered to every teacher fulfilling such task in 2022, in all 223 state technical schools. The investigation profile derives from studies carried out in the 'Policies, Management and Evaluation' research line, aligned with the 'Management, Evaluation and Organization of Professional Education' project of the CEETEPS postgraduate Studies, Extension and Research Unit, and the 'Actors of Vocational and Technological Education' subproject, developed in collaboration with the 'Management, Administration and Culture of Vocational and Technological Education - GEACEP' group, registered in the CNPq directory; that addresses educational, political and management aspects founded in vocational education institutions. As a result, we identified that school coordination plays equivalent role in vocational education and in elementary education, in which institutional tasks, as well as the daily activities practiced in CEETEPS are similar to those applied at the State Department of Education, based on specialized literature, but with important distinctions at the political-pedagogical project model, as described by Libâneo. Concerning the management profile of school coordination at the CEETEPS, we noticed the constancy of *the instrumental dimensions* (SANDER, 2007) – economic efficiency and pedagogical effectiveness – both in the institutional proposition and

in the daily practice of schools, showing significant obstacles to reach out the *substantive character* of vocational education. Institutional support for lifelong training for teachers and school coordinators, and the proposals of a political-pedagogical project structure are necessary steps to make its professionals' actions increasingly relevant to the school community and the whole society. As products, we submit an in-service training for coordinators, as well as publications and communications in scientific events, in order to contribute to the studies in the area, which proved to be lacking in records.

Keywords: School Coordinator; Vocational Education; School Management; CEETEPS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Político-Pedagógico	23
Quadro 2 – O Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho	25
Quadro 3 – Porcentagem de respostas por Regional Administrativa.....	31
Quadro 4 – Eixo de Acompanhamento Pedagógico-Didático nas atribuições de CP no CEETEPS	35
Quadro 5 – Eixo de Elaboração e Execução do Projeto Político-Pedagógico nas atribuições de CP no CEETEPS	36
Quadro 6 – Eixo de Formação Continuada de Docentes nas atribuições de CP no CEETEPS	37
Quadro 7 – Comparação entre os documentos PPC, PPG e PPP.....	43
Quadro 8 – Os três eixos de atribuição de CP e a frequência dessas atividades....	51
Quadro 9 – Frequência das atividades cabíveis ao Eixo de Acompanhamento Pedagógico-Didático	52
Quadro 10 – Frequência das atividades cabíveis ao Eixo de Elaboração e Execução do Projeto Político-Pedagógico	53
Quadro 11 – Frequência das atividades cabíveis ao Eixo de Formação Continuada de Docentes	56
Quadro 12 – Natureza das atividades desenvolvidas pelo CP e a frequência dessas atividades.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Opção de carreira declarada pelos coordenadores	48
Gráfico 2 – Contato com aspectos de Coordenação Pedagógica na formação inicial	48
Gráfico 3 – Razões para se tornar Coordenador(a) Pedagógico(a).....	48
Gráfico 4 – Avaliação do marco legal sobre a atuação da Coordenação Pedagógica.....	49
Gráfico 5 – Distribuição da natureza das atividades de CP, sob o Paradigma Multidimensional da Administração Escolar	50
Gráfico 6 – Distribuição das atividades frequentes na rotina de CP, sob o Paradigma Multidimensional da Administração Escolar	50
Gráfico 7 – Quem participa da confecção do PPP das unidades.....	54
Gráfico 8 – Quem participa da Implementação do PPP das unidades	54
Gráfico 9 – Como os Coordenadores Pedagógicos compreendem o conteúdo do PPP de sua unidade escolar	55
Gráfico 10 – Ações adotadas para formação continuada de docentes	56
Gráfico 11 – Percepção de importância da interação com outros setores.....	59
Gráfico 12 – Interações Frequentes ou Muito Frequentes, por Grupo.....	59

LISTA DE SIGLAS

CC	Coordenação de Curso
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Coordenação Pedagógica ou Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Escola Técnica Estadual (São Paulo)
FATEC	Faculdade de Tecnologia
GEACEP	Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica
HAE	Hora-Atividade Específica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OE	Orientação Educacional
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPC	Projeto Pedagógico-Curricular
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMPROFI	Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional da Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS

SUMÁRIO

Memorial	13
Introdução	15
1. Fundamentação Teórica	18
1.1. Histórico da função de Coordenação Pedagógica na Secretaria Estadual de Educação e no CEETEPS	18
1.2. A Coordenação Pedagógica e suas atribuições	21
1.3. Projeto Político-Pedagógico	22
1.4. Dimensões e critérios de desempenho da gestão escolar	24
2. Procedimentos Metodológicos e Caracterização da Pesquisa	28
2.1. Caracterização do local de pesquisa	28
2.2. Procedimentos metodológicos	30
2.3. Produtos da pesquisa	32
3. Análises e Discussões sobre os Resultados da Pesquisa Documental	34
3.1. Análise das Deliberações CEETEPS sobre a função de Coordenação Pedagógica	34
3.1.1. Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso: aproximações e diferenciações	38
3.2. O perfil de gestão escolar da Coordenação Pedagógica no CEETEPS	40
4. Análises e Discussões sobre os Resultados da Survey	47
5. Considerações Finais	63
Referências	67
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	72
Apêndice B – Frontispício do Formulário Online	73
Apêndice C – Proposta de produto: atividade de extensão	83
Anexo A - Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa do Mestrado do Centro Paula Souza	84

MEMORIAL

Desde meu ingresso no ensino superior, eu sabia que gostaria de trabalhar com Educação. No entanto, como minha formação inicial foi a Licenciatura em Música, concluída em 2007, tinha como pretensão atuar no ensino da linguagem artística nos níveis Fundamental e Médio. Em 2012, participei de um processo seletivo e ingressei na Escola Técnica Estadual [Etec] de Artes¹, localizada na zona norte da cidade de São Paulo, ainda sem compreender bem a proposta do ensino técnico desenvolvido pela instituição. Em setembro do mesmo ano, fui aprovado em concurso público da unidade, para integrar o quadro fixo de docentes.

Durante aquele ano, fui motivado a me candidatar à função de Coordenação do Curso de Regência, com o intuito de contribuir com a fluidez e bons resultados do processo pedagógico. Assim, assumi esta função em fevereiro de 2013, a qual exerci até junho de 2016. Em fevereiro de 2016, assumi a Coordenação Pedagógica da unidade escolar, em caráter excepcional, pois só viria a ter certificação de qualificação para a função em setembro daquele ano. Ainda em atividade, no ano de 2022 completei, então, sete anos como responsável na Etec pela função.

Em linhas gerais, é possível descrever a função da coordenação pedagógica de uma escola técnica como aquela responsável pela articulação e apoio ao processo pedagógico-educacional, respeitando e fomentando características locais e capacidades específicas dos profissionais que ali atuam, com vistas a fortalecer o aprendizado do corpo discente e contribuir para o desenvolvimento da comunidade, tanto do ponto de vista social e cultural, quanto do ponto de vista profissional e econômico. Na prática, a figura do coordenador pedagógico exerce inúmeras funções, descritas ou não descritas oficialmente, para que a rotina escolar ocorra em conformidade com toda a legislação e, ao mesmo tempo, o ambiente da escola seja instigante e atrativo. São necessários tanto a atenção e escuta – para identificar as necessidades, os conflitos de interesse, os subterfúgios pretendidos – quanto criatividade e assertividade – para definir e aplicar estratégias, tomar decisões diante dos conflitos, propor novos caminhos onde ‘becos-sem-saída’ se apresentam.

Instigado pela intenção de registrar os conhecimentos e práticas que desenvolvi ao longo desse período e investigar outros, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em

¹ Escola vocacionada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza que desenvolve educação profissional dentro dos Eixos Tecnológicos definidos pelo Ministério da Educação como ‘Produção Cultural e Design’ e ‘Hospitalidade, Turismo e Lazer’. Em 2022, oferecia os cursos de Ensino Médio com Habilitação Profissional em Eventos e em Design de Interiores, além dos cursos Técnicos em Canto, Dança, Design de Interiores, Paisagismo, Processos Fotográficos, Regência e Teatro.

Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. No entanto, minhas pesquisas e levantamentos iniciais demonstraram escassez de registros sobre as práticas da Coordenação Pedagógica na Educação Profissional como um todo. Tal quadro me impulsionou a reavaliar meu objetivo inicial de pesquisa, para que fosse possível proceder uma descrição, caracterização e registro do atual cenário da função da Coordenação Pedagógica praticada no CEETEPS. Com isso, busquei elaborar um trabalho de cunho exploratório, para contribuir com futuras investigações especializadas sobre o tema.

INTRODUÇÃO

A Coordenação Pedagógica [CP] é a função que, dentro de uma estrutura de gestão escolar, presta suporte e assistência ao trabalho docente, articulando princípios, propostas e recursos para a consecução das atividades educacionais. Nas escolas de educação básica, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, esta figura integra a equipe de gestão desde a década de 1990. Entretanto, nos sistemas de Educação Profissional e Tecnológica [EPT] existentes no Brasil, sua presença não é unânime (cf. IFSP, 2016; SÃO PAULO, 2022). Como tais instituições ofertam cursos de diversos eixos tecnológicos, com necessidades e características particulares, é comum encontrarmos a figura da Coordenação de Curso [CC] para cada habilitação que a unidade escolar oferta, mas não uma Coordenação Pedagógica abrangente.

No escopo do Estado de São Paulo, uma das principais referências em EPT é o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS ou Centro Paula Souza], autarquia do Governo do Estado de São Paulo² que, mesmo tendo apenas abrangência estadual, em 2020 foi responsável por 11,2% do atendimento total na educação profissional técnica nacional (INEP, 2021; CETEC, 2022). Geridas pelo CEETEPS, as 223 Escolas Técnicas Estaduais [Etecs] responsáveis por esse atendimento em 2023, preveem em seu quadro de gestão escolar tanto a figura de CC quanto de CP.

Ao aprofundar nossas buscas por estudos sobre a coordenação pedagógica, no entanto, nos deparamos com um hiato de informações, do ponto de vista de literatura e enfoque científico, acerca de suas características e atuação no âmbito da educação profissional. Os conteúdos que encontramos perfazem, essencialmente, a função de CP na esfera do ensino propedêutico, concentrando os estudos pertinentes à EPT em estudos de caso e relatos de experiências. Assim, a presente pesquisa buscou trabalhar em tal lacuna, com o objetivo central de caracterizar a função da Coordenação Pedagógica no âmbito da educação profissional quanto à sua atuação na modalidade, em particular, aquela exercida nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo.

No intuito de aprofundar a compreensão acerca da prática e do perfil profissional da coordenação pedagógica no CEETEPS, levantamos as seguintes questões: Há um perfil gestor caracterizado nos documentos oficiais sobre a coordenação pedagógica das Etecs?

² A autarquia esteve vinculada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico até o ano de 2022. Em 2023, a nova gestão estadual a transferiu para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Estes documentos nos permitem reconstituir historicamente as expectativas de atuação e inserção dos CP? É possível identificar o perfil dos atuais coordenadores pedagógicos, a partir de suas próprias elaborações sobre a inserção e atuação nas escolas?

Procedemos, assim, uma pesquisa subdividida em duas etapas. A primeira delas teve alcance exploratório, considerando que trouxe uma visão geral, do tipo aproximativo, sobre o fenômeno a ser estudado (GIL, 2008). Estes estudos exploratórios possibilitam análises contextuais, familiarizando-nos com questões desconhecidas ou pouco conhecidas ao identificar tendências, áreas ou contextos e situações de estudo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Para tanto, realizamos uma coleta do tipo documental (GIL, 2008) baseada em fontes abertas contidas na legislação nacional e estadual de São Paulo e, mais especificamente, nos documentos e regulações do sistema público de educação selecionado.

A partir disso, fundamentamos a segunda etapa, de caráter quali-quantitativo, em que aplicamos uma pesquisa de campo do tipo *survey* (GIL, 2008), baseada em formulário *online*, ofertado a todos os docentes que exerciam a função de coordenação pedagógica nas Etecs em 2022. Com alcance descritivo, esse levantamento nos permitiu analisarmos os dados, no intuito de caracterizar a função da Coordenação Pedagógica no âmbito da Educação Profissional, principalmente no que concerne à sua atuação profissional.

O perfil desta investigação é derivado de estudos em andamento ou concluídos (p.ex.: CONSTANTINO; AZEVEDO, 2021; SILVA, 2021; SILVA; CONSTANTINO, 2021) na esfera do Grupo de Pesquisa ‘Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional’, alinhado ao projeto “Atores da Educação Profissional e Tecnológica” da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvido pelo grupo cadastrado no diretório CNPq “Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica - GEACEP”; que aborda aspectos educacionais e gerenciais dos sujeitos e equipes presentes nas instituições da Educação Profissional e Tecnológica – tais como diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso, orientadores educacionais, auxiliares de docente, entre outros.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica utilizada, identificando: o histórico da coordenação pedagógica na educação propedêutica e no CEETEPS; as atribuições da coordenação pedagógica, seu vínculo com o projeto político-pedagógico das escolas e aspectos de gestão democrática e participativa; e as dimensões e critérios de desempenho de gestão escolar, como ferramenta de compreensão do alcance e importância da sua atuação. O capítulo 2 descreve a caracterização do local de pesquisa; dos procedimentos metodológicos adotados, inclusive o instrumento de pesquisa de

campo utilizado; e os produtos resultantes desta pesquisa. O capítulo 3 expõe os resultados da pesquisa documental, trazendo a análise, a partir das lentes teóricas adotadas, das deliberações e referenciais, que definem a atribuição institucional da coordenação pedagógica, bem como a distinção das atribuições dessa função em relação à função de coordenação de curso. O capítulo 4 investiga os resultados da pesquisa de campo, confrontando os dados quantitativos com os princípios definidos pelos autores de referência e o levantamento documental. Por fim, o capítulo 5 traz as considerações finais, ponderando sobre o alcance da pesquisa, suas limitações e os produtos resultantes.

Desta forma, esperamos contribuir com o cenário geral do conhecimento acerca da figura da coordenação pedagógica na educação profissional, de forma relevante à instituição, aos profissionais em exercício, à comunidade escolar atendida pelo sistema de EPT escolhido, e ao enfoque científico da educação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como primeira etapa desta pesquisa, propomos um resgate e consolidação de aspectos históricos e conceitos que serão chave para esta investigação. Assim, este capítulo se inicia com um breve resgate histórico sobre a função de coordenação pedagógica, tanto na educação básica do Estado de São Paulo praticada nas Escolas Estaduais, quanto no CEETEPS e suas Etecs. Em seguida, consolida aspectos caros à função, como as atribuições e instrumentos de gestão. Por fim, examina aspectos relevantes ao entendimento acerca das dimensões e características de gestão escolar que podem se manifestar na atuação da coordenação pedagógica.

1.1. Histórico da função de Coordenação Pedagógica na Secretaria Estadual de Educação e no CEETEPS

A função de Coordenação Pedagógica [CP] surge, no âmbito do Estado de São Paulo, nas escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo [SEE]. Almeida (2013) divide historicamente sua presença em três períodos principais: “Os anos 1960 – coordenação de vanguarda; de 1970 a 1995 – coordenação para projetos especiais; de 1996 a 2010 – coordenação para todas as escolas da rede pública estadual” (ALMEIDA, 2013, p. 504).

O primeiro período apontado por Almeida está vinculado a experiências de renovação ocorridas em São Paulo, a partir de 1961, que se apresentaram como “laboratórios de estudos para metodologias renovadas, propostas curriculares e de gestão” (ibid., p. 517). Já no segundo período, ampliou-se o número de escolas que contavam com esta figura, mantendo as atribuições que se consolidaram no período anterior, e garantindo a estas “o recebimento de recursos humanos, materiais e de assistência técnica” (ibid., p. 518). Até aqui, a figura da coordenação era prevista apenas em casos de projetos educacionais específicos.

O terceiro período é marcado pela regra da presença do coordenador em todas as escolas e ciclos do ensino básico nas Escolas Estaduais. No entanto, esta consolidação se deu sem a ampliação de recursos materiais e humanos. A partir daí, compreendeu-se que as medidas dadas por resoluções da SEE, resultaram em uma burocratização da ação da coordenação e na definição do seu enquadramento profissional não como cargo, mas como função – o que limitou a retribuição salarial e diminuiu os requisitos mínimos para o seu exercício, excluindo o que antes era considerado indispensável (ALMEIDA, 2013).

Ainda no âmbito da SEE, Fernandes (2012) investigou os aspectos relativos à atuação da CP, em relação à transformação gradativa de suas atribuições previstas nas legislações específicas e destacou, no período entre 1996 e 2010, a passagem de um enfoque pedagógico, com concentração em:

[...] ações voltadas para a articulação do trabalho coletivo e para a construção do projeto político pedagógico (Resolução nº 28/1996), aproximando-se do ideário progressista que via na função uma possibilidade de fortalecimento da gestão escolar democrática (FERNANDES, 2012, p. 805).

Para um enfoque administrativo, com

a ampliação considerável da responsabilização dos PCPs [Professores Coordenadores Pedagógicos] em relação aos resultados de desempenho apresentados pelas escolas, indicando mais claramente a atuação dos mesmos como gerentes das reformas educacionais. Assim, o trabalho passou a ter um foco menor nas necessidades e no desenvolvimento da escola e maior no monitoramento do trabalho docente, nas intervenções nas práticas docentes e na transmissão, na implementação e no acompanhamento das políticas estaduais (FERNANDES, 2012, p. 806).

Ao deixarmos o campo de estudos sobre a coordenação pedagógica na educação básica propedêutica e nos aproximarmos da Educação Profissional e Tecnológica [EPT] no Brasil, identificamos que tais estudos são ainda incipientes (BALSAMO, 2019; MACCIONE, 2018; REYNALDO, 2019; SANTOS, 2020; SOUZA, 2018; SILVA; CONSTANTINO, 2019), e se concentram, principalmente, em relatos de experiências. Sistemas de ensino relevantes não descrevem a coordenação pedagógica em seus quadros de gestão, como é o caso do Instituto Federal de São Paulo - IFSP (IFSP, 2016) ou do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (SÃO PAULO, 2022).

O IFSP, por exemplo, define a presença de um coordenador de curso, além da Coordenadoria de Apoio ao Ensino e da Coordenadoria Sociopedagógica (IFSP, 2016). Já o Senai, previa também a função de coordenação de curso em seu regimento comum até 2021 (SÃO PAULO, 1998). No final de 2022, um novo regimento foi aprovado, ofertando autonomia a cada unidade escolar para a formulação de seu quadro de gestão, desde que respeitadas as necessidades locais e registradas em plano escolar (SÃO PAULO, 2022). Diferentemente das duas primeiras, o CEETEPS prevê atualmente tanto a figura da coordenação de curso quanto da coordenação pedagógica para a composição de gestão escolar de todas as suas unidades escolares. Por esta especificidade, convém analisar o histórico da função de CP no Centro Paula Souza, a fim de caracterizá-la apropriadamente.

O CEETEPS foi herdeiro das primeiras resoluções da SEE (SÃO PAULO, 1996), com pequenas adaptações. Porém, uma vez que as Etecs estão ligadas à outra Secretaria, a da

Ciência, Tecnologia e Inovação, e têm sua estrutura organizacional prioritariamente voltada à oferta de cursos técnicos de nível médio, seguiu uma conformação institucional distinta. Portanto, diferencia-se substancialmente das escolas de educação básica da SEE, tendo uma linha histórica própria, especialmente após o momento de expansão do CEETEPS, nos anos de 1990.

A partir de 1988 (CEETPS, 1988) surgiu no CEETEPS a figura do Coordenador de Área, “principal ator de articulação pedagógica de professores e auxiliares” (SILVA, 2021, p. 34). No entanto, somente a partir de 2007, com a Deliberação CEETEPS nº 04 (CEETEPS, 2007), esta função seria desmembrada entre uma ‘Coordenação de Área’ [e mais tarde, chamada ‘Coordenação de Curso’] e uma ‘Coordenação de Área Responsável pelo Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica’, à luz do artigo 25 do Regimento Comum das Etecs de 2006 (CEETEPS, 2006).

Enquanto o primeiro era responsável por um rol de dezenove atribuições, voltadas ao processo de ensino e aprendizagem e ao planejamento e execução do trabalho pedagógico; ao segundo eram conferidas sete adicionais, concentradas em construir e implementar o Projeto Político-Pedagógico, promover a formação continuada dos docentes e assessorar a Direção Escolar nas atividades administrativas e acadêmicas (CEETEPS, 2007).

Esta emergência dos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e outros atores coincidiria com um período de forte expansão e diversificação das escolas técnicas estaduais no início do século XXI, em número de matrículas e de unidades escolares, como constatado por Silva e Constantino (2019), Silva e Constantino (2021) e Constantino e outros (2021), o que demandaria a ampliação das equipes diretivas. Em um momento seguinte, o Coordenador de Área responsável pelo Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica seria renomeado para Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica, e teria sua atribuição revista e ajustada seguidamente, nas Deliberações CEETEPS nº 07 de 2012 (CEETEPS, 2012) e CEETEPS nº 20 de 2015 (CEETEPS, 2015b).

No formato atual da função de Coordenação Pedagógica das Etecs, sua indicação e inserção no quadro escolar deve obedecer a requisitos como: ser um docente contratado por prazo indeterminado, estar em exercício no CEETEPS por no mínimo 03 anos, ter experiência de 02 anos em atividades de suporte pedagógico, portar licenciatura e estar qualificado em processo específico (CEETEPS, 2015b). Atendidos estes critérios, há a exigência da apresentação de um projeto anual que precisa ser aprovado pela direção escolar e pela Unidade de Ensino Médio e Técnico. Os docentes selecionados são designados para a função em confiança pelo período de um ano, podendo ser reconduzidos, e lhe são atribuídas entre 20 e 40

horas de atividades remuneradas [HAE], proporcionalmente ao número de turmas ativas e outros critérios estabelecidos pela administração da autarquia. Para tanto, poderão se afastar de sua carga horária de aulas, desde que haja professor substituto habilitado (SILVA; CONSTANTINO, 2019)

Para dar continuidade e aprofundamento aos estudos acerca desta função, no contexto delimitado, carecemos de ferramentas próprias e especializadas à EPT. Buscamos, portanto, identificar referências válidas à educação propedêutica básica, compreendendo que também poderão ser apropriadas ou adaptadas à EPT. Na seção a seguir, resgataremos os principais referenciais utilizados nesta pesquisa.

1.2. A Coordenação Pedagógica e suas atribuições

Tomamos como ponto de partida de nosso resgate a visão de Libâneo (2018), que postula que “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2018, p. 180). O autor define que a coordenação é um aspecto da direção escolar, e tem a “responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas” (ibid., p. 177). Ao listar as atribuições específicas de CP, Libâneo (2018) destaca diversas atividades, que sintetizamos em três eixos principais: o acompanhamento pedagógico-didático, a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular e a viabilização da formação continuada de docentes.

O *acompanhamento pedagógico-didático* refere-se à gestão e supervisão das atividades curriculares, a fim de assegurar a unidade da ação pedagógica da escola; à assistência pedagógico-didática direta aos professores, visando níveis satisfatórios nas abordagens didáticas, estratégias de avaliação e recuperação, atendimentos a necessidades educativas especiais e outros; à viabilização e coordenação de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, montagem de horários e outras atividades de rotina (LIBÂNEO, 2018).

Para a *elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular*³ [PPC], ou *projeto político-pedagógico* [PPP], deve-se viabilizar a participação do corpo docente, através de

³ As expressões Projeto Pedagógico-Curricular [PPC] e Projeto Político-Pedagógico [PPP] são denominações diversas para o mesmo objeto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). A equivalência dos termos é salientada pelos próprios autores, e assumida por Libâneo em diversas obras. Para esta dissertação, preservamos o indicativo PPC para fazer jus à forma adotada pelo autor, mas também utilizamos o indicativo PPP por ser a forma adotada pelo CEETEPS em sua estrutura organizacional e nos documentos normativos e deliberativos de referência.

diagnósticos, estudos e discussões (ibid., p. 180), a fim de culminar na redação deste projeto que “propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 470). Mais adiante discutiremos as características, princípios e a relevância do PPP.

A respeito da *formação continuada de docentes*, a CP deve identificar necessidades individuais ou coletivas do corpo docente, buscar formas de garantia das condições para sua realização, aplicar adequações necessárias à rotina escolar, bem como fomentar a multiplicação de conhecimentos. Vale ressaltar que a formação continuada de docentes refere-se não somente aos processos de formação complementar de caráter instrucional ou científico – como cursos, palestras, congressos – mas também àquelas atividades que ocorrem durante a jornada de trabalho, como a ajuda aos docentes iniciantes, a orientação pedagógico-didática, grupos de estudos, reuniões pedagógicas e conselhos de classe; e que a responsabilidade sobre ela é compartilhada entre o próprio docente e a Instituição (LIBÂNEO, 2018).

Ao longo de toda sua exposição sobre a função de CP, Libâneo (2018) tem como fundamento os princípios de *gestão democrática e participativa*, e reforça a necessidade do desenvolvimento coletivo de um clima de trabalho cooperativo, através da mediação de conflitos, da criação de condições para a participação dos membros da comunidade escolar em decisões relevantes; e assim exercendo um importante papel de liderança democrático-participativa (ibid., p. 177-183). Esta abordagem de gestão escolar reúne os diversos grupos de interesse – discentes e seus familiares, docentes, equipe de gestão, funcionários, comunidade do entorno escolar – “em torno de um ideário educacional comum” (LÜCK, 2009, p. 69) onde todos se responsabilizam pelo projeto escolar e ultrapassam o papel de “meros receptores dos serviços educacionais” (GADOTTI, 1994, p. 02). A gestão democrática se concretizaria por meio da participação e legitimação de colegiados auxiliares, como representação de discentes, grêmios estudantis, comissões de docentes, Conselho de Escola, entre outros, e seria institucionalizada através do projeto político-pedagógico.

1.3. Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico, ou projeto pedagógico-curricular, instrumento essencial previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996), foi descrito por Gadotti (1994, p. 03), ainda no período de formulação da atual LDB,

como uma ‘oportunidade política’, de ‘conquista da comunidade’ para o ‘desenvolvimento de consciência crítica’ e para o envolvimento da ‘comunidade interna e externa’ (GADOTTI, 1994). Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ainda salientaram a importância do PPC como meio de viabilização e fortalecimento da gestão democrática e dos objetivos educacionais (2012, p. 251), “descentralizando a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola em relação ao Estado ou à instituição mantenedora” (ibid., p. 256). Heloísa Lück (2009) comenta também que o PPP “tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem” (2009, p. 38).

Como estrutura básica do PPC, Libâneo (2018) aponta nove tópicos essenciais, apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Político-Pedagógico

1. Contextualização e caracterização da escola	1.1. Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos
	1.2. Condições físicas e materiais
	1.3. Caracterização dos elementos humanos
	1.4. Breve história da escola
2. Concepção de educação e de práticas escolares	2.1. Concepção de escola e de perfil de formação de alunos
	2.2. Princípios norteadores da ação pedagógico-didática
3. Diagnóstico da situação atual	3.1. Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender
	3.2. Definição de prioridades
	3.3. Estratégias de ação, escolha de soluções
4. Objetivos Gerais	-
5. Estrutura de organização e gestão	5.1. Aspectos organizacionais
	5.2. Aspectos administrativos
	5.3. Aspectos financeiros
6. Proposta Curricular	6.1. Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos
	6.2. Organização curricular
7. Proposta de formação continuada de docentes	-
8. Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica	-
9. Formas de Avaliação do Projeto	-

Fonte: Autor, a partir de Libâneo (2018, p. 136-137)

Ao refletir sobre o processo intrínseco ao PPP, Gadotti (1994, p. 03) apontava dois momentos essenciais: a concepção e a implementação; respeitadas a oportunidade política, o

momento de desenvolvimento institucional, o calendário escolar e o amadurecimento das ideias, para que não fosse impositivo. Atendidos estes critérios, o PPP expressaria:

a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade (LIBÂNEO, 2018, p. 126-127).

Exatamente por ser resultado do tempo e das interações entre os indivíduos que o concebem, esse instrumento deve estar em contínua atualização (GADOTTI, 1994; LÜCK, 2009; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; LIBÂNEO, 2018). Libâneo (2018) classifica como sinal de maturidade da equipe e da gestão escolar a capacidade de elaborar e executar um projeto político-pedagógico, nos termos aqui discutidos, e pontua que caberá à gestão escolar garantir que o processo organizacional atenda ao PPP.

1.4. Dimensões e critérios de desempenho da gestão escolar

Comumente formada pela direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e secretarias, a gestão escolar (LÜCK, 2009) é uma instância de transposição das políticas educacionais vigentes ao processo organizacional e educacional da escola, através da mobilização dos aspectos gerenciais e técnico-administrativos para a consecução dos objetivos institucionais (LIBÂNEO, 2018). Pode assumir diversos predicados e estruturas, a partir dos princípios, definição de objetivos e escolhas de abordagem.

Apesar de hoje haver uma disposição conceitual voltada à gestão democrática e participativa, como discutido anteriormente, não podemos deixar de notar a existência de objetivos e abordagens diversas dentro de uma mesma escola ou organização. Exemplo disso está nos apontamentos de Fernandes (2012) acerca da passagem de um enfoque pedagógico para um enfoque administrativo na atuação da coordenação pedagógica no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Para compreender as características, princípios e manifestações desses diversos enfoques, recorreremos à proposição de Benno Sander (2007) do *Paradigma Multidimensional da Administração Educacional*. Pensado a partir de um resgate histórico que remontou aos

tempos coloniais brasileiros, resultando em matrizes delimitadas pelo tempo, “atualmente, as referidas construções convivem e, muitas vezes, se sobrepõem na prática” (SANDER, 2007, p. 88).

Em seu modelo, o autor aponta quatro critérios simultâneos e articulados da gestão escolar, que se manifestam entre dois eixos principais: o eixo das *Dimensões Intrínsecas-Extrínsecas* ao ambiente escolar; e o eixo das *Dimensões Substantivas-Instrumentais* do processo educacional. O primeiro eixo determina o foco da gestão escolar em relação ao ambiente escolar e seus grupos de interesse. Nele, notamos que a dimensão intrínseca prioriza a comunidade escolar interna, como discentes e docentes; enquanto a dimensão extrínseca prioriza agentes e interesses externos à unidade escolar, como grupos sociais, políticos ou econômicos de influência na comunidade escolar. Já o segundo eixo descreve a importância dada ao objetivo central da educação – o processo de aprendizagem. Apreende-se, aqui, que a dimensão substantiva favorece os indivíduos e a aprendizagem como centrais, ou seja, prioriza os resultados qualitativos do desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos discentes; enquanto a dimensão instrumental prioriza o processo administrativo e o sucesso da instituição escolar, equiparando a gestão escolar à gestão de uma empresa de outra natureza e, assim, privilegiando uma “produtividade operacional” (SANDER, 2007, p.77).

Desses eixos, surgem quatro manifestações, que privilegiam diferentes critérios da gestão escolar, conforme Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – O Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho

Dimensões	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural <i>Critério de Relevância</i>	Dimensão Pedagógica <i>Critério de Eficácia</i>
Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política <i>Critério de Efetividade</i>	Dimensão Econômica <i>Critério de Eficiência</i>

Fonte: (SANDER, 2007, p. 93)

O Quadro 2 apresenta a Eficiência Econômica, a Eficácia Pedagógica, a Efetividade Política e a Relevância Cultural como cruzamentos das dimensões acima expostas. O autor sintetiza a designação do gestor escolar, sob estes critérios, da seguinte forma:

a) a *Eficiência Econômica*, de dimensão extrínseca-instrumental, se manifesta quando o gestor coordena “a captação de recursos econômicos e financeiros e de elementos materiais e tecnológicos para o cumprimento de sua missão educativa” (SANDER, 2007, p. 112). Possui

aspectos extrínsecos por privilegiar aspectos burocráticos e financeiros “sob o império da lógica econômica” (ibid., p. 96); e é instrumental por priorizar a instituição sobre os indivíduos nela atuantes.

b) a *Eficácia Pedagógica*, de dimensão intrínseca-instrumental, define-se pela intenção de “coordenar a formulação de objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos para a sua consecução” (SANDER, 2007, p. 112). É intrínseca por reconhecer a natureza educacional, imputando a ela o objetivo da instituição, acima de critérios de racionalidade econômica; mas por manter seu foco na organização institucional, ante as pessoas e os grupos sociais que a constituem, é instrumental.

c) a *Efetividade Política*, de dimensão extrínseca-substantiva, objetiva “perceber e interpretar o ambiente externo e sua influência sobre as instituições educativas” (SANDER, 2007, p. 112-113). Ela é substantiva por considerar prioritária as pessoas e grupos que constituem a escola; e por manter o foco nas dinâmicas sociais e humanas na condução escolar com seu entorno, manifesta caráter extrínseco.

d) a *Relevância Cultural*, de dimensão intrínseca-substantiva, revela-se na concepção de “soluções educacionais e administrativas e na liderança para implantá-las, sob a ótica de sua relevância para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na escola e na sociedade” (SANDER, 2007, p.113). É substantiva por valorizar os grupos sociais e culturais sobre a instituição; e é intrínseca ao passo que busca garantir que quaisquer movimentos políticos e relações institucionais se pautem pela valorização da comunidade escolar e dos indivíduos que a formam.

Cada agente do quadro de gestão é responsável por determinado rol de tarefas, mas as executa a partir de algum escopo conceitual, vinculado aos pressupostos e metas que assume. Por isso, compreendemos que as categorias apresentadas por Sander (2007) são capazes de descrever, com suficiente precisão, as diversas maneiras de concepção e de execução da atividade de gestão escolar, pois abrangem um amplo espectro de princípios, organizados a partir de manifestações reais e diretamente observáveis na prática escolar.

Neste capítulo, levantamos o histórico do surgimento da coordenação pedagógica no contexto paulista, bem como as conceituações que lhe conferem concretude, em especial as definições de Libâneo (2018) e outros autores ligados à gestão escolar. De modo complementar, identificamos categorias capazes de descrever diversos perfis gestionários (SANDER, 2007),

que nos permitirão verificar tendências e predicados das práticas profissionais ou mesmo das diretrizes institucionais estabelecidas aos coordenadores pedagógicos. Fixada nossa lente teórica, portanto, compreendemos ter selecionado ferramentas analíticas suficientes para procedermos o estudo, cuja metodologia e resultados pretendidos serão descritos a seguir.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O capítulo a seguir apresenta a caracterização do local de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, os critérios e recursos para a análise dos dados coletados, além de descrever os produtos que esta pesquisa pretende gerar. O perfil da investigação é derivado de estudos em andamento ou concluídos na esfera do Grupo de Pesquisa ‘Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional’, alinhado ao projeto “Atores da Educação Profissional e Tecnológica” da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvido pelo grupo cadastrado no diretório CNPq "Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica - GEACEP"; que aborda aspectos educacionais e gerenciais dos sujeitos e equipes presentes nas instituições da Educação Profissional e Tecnológica – tais como diretores de escolas, supervisores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso, orientadores educacionais, auxiliares de docente, entre outros.

2.1. Caracterização do local de pesquisa

No início do ano de 2023, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação, agrupava 223 Escolas Técnicas Estaduais [Etecs], 74 Faculdades de Tecnologia [Fatecs], além de uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, atendendo a cerca de 323 mil estudantes em 365 municípios paulistas. Em 2021, a instituição foi elevada à condição de Instituto de Ciência e Tecnologia [ICT], uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo a criação e incentivo às pesquisas científicas e tecnológicas (CEETEPS, 2022b).

Neste trabalho, nos concentramos nas Etecs, em que a função de coordenação pedagógica é parte integrante do quadro de gestão escolar, conforme delimitação do Regimento Comum das Etecs, vigente de acordo com a Deliberação nº 87 de 2022 (CEETEPS, 2022b), que atualizou a Deliberação nº 03 de 2013 (CEETEPS, 2013) e a regulação específica dada pela Deliberação nº 20 de 2015 (CEETEPS, 2015b).

Estas 223 Etecs estavam distribuídas por todas as regiões do Estado de São Paulo⁴, e as escolas atendiam gratuitamente mais de 228 mil estudantes nas modalidades de Ensino Médio e Técnico [concomitantes, subsequentes e integradas], incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, *online*, Educação de Jovens e Adultos [EJA] e especialização técnica (CETEC, 2022), organizadas em 224 cursos, que acolhiam aos setores produtivos públicos e privados. Cada uma dessas escolas contaria com um docente responsável pela coordenação pedagógica – o que delimitou em 223 o número máximo do grupo focal desta pesquisa no momento da ida ao campo. Como uma das unidades da capital paulista tem como seu CP o autor da presente investigação, o grupo foi definido em 222 profissionais.

Optamos por consultar os coordenadores pedagógicos encaminhando, por *e-mail*, uma pesquisa do tipo *survey*. Um teste de validação foi realizado com três participantes, selecionados por conveniência e experiência superior aos 05 anos de coordenação, antes do encaminhamento dos formulários *online* para 222 escolas no Estado, atendendo aos critérios de:

- a) Abrangência: ao perseguir a totalidade das Etecs no Estado de São Paulo;
- b) Contiguidade: todas as Etecs do CEETEPS possuem profissional designado para a coordenação pedagógica, salvo por motivo de vacância transitória [afastamento, troca de coordenadores];
- c) Coesão: todas as escolas pertencem ao sistema público estadual de São Paulo de educação profissional técnica de nível médio, sob administração central do CEETEPS;
- d) Responsabilidade social: sendo esta pesquisa parte de um mestrado profissional desenvolvido em um sistema público, pretendemos que as escolas e os sistemas públicos de ensino fossem prestigiados em nossa agenda de investigação.

Ressalvamos que este número de Unidades Escolares não incluem as chamadas Classes Descentralizadas – turmas vinculadas administrativamente a uma Etec, mas alocadas em espaço geográfico diverso, e que contam com um profissional dedicado à sua coordenação de classe, cujas funções não são delimitadas pelas deliberações supracitadas. As coordenações pedagógicas atendem estas classes descentralizadas em conjunto às suas Etecs sede.

⁴ Em 2022 as Etecs e Fatecs estavam subdivididas entre 12 Núcleos de Administração Regional [NRA], responsáveis pela administração e supervisão escolar, cobrindo todo o território paulista: Bauru e Araçatuba [13 Etecs e 4 Fatecs], Campinas Norte [16 - 3], Campinas Sul [16 - 8], Grande São Paulo Leste [25 - 6], Grande São Paulo Noroeste [30 - 7], Grande São Paulo Sul e Baixada Santista [25 - 10], Itapeva e Registro [9 - 0], Marília e Presidente Prudente [22 - 7], Ribeirão Preto [19 - 5], São José do Rio Preto [16 - 9], Sorocaba [18 - 7], Vale do Paraíba e Litoral [14 - 8].

2.2. Procedimentos metodológicos

A fim de investigar a atuação das coordenações pedagógicas nas escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo, realizamos uma pesquisa em duas fases, sendo a primeira de alcance exploratório, e a segunda de alcance descritivo. Os estudos exploratórios que deram início à investigação possibilitam análises contextuais, familiarizando-nos com questões desconhecidas ou pouco conhecidas, ao identificar tendências, áreas ou contextos e situações de estudo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 41) a pesquisa qualitativa poderá proporcionar “profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes [...]” e seu objetivo exploratório consistiria, segundo Gil (2008), em:

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental [...] Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. (GIL, 2008, p.27)

Quanto à metodologia de obtenção dos dados, se apresentou na primeira fase como uma pesquisa documental (GIL, 2008), pois consistiu na análise dos documentos oficiais da referida instituição escolar pública, com o objetivo de identificar os pressupostos históricos e de atuação dos coordenadores pedagógicos nas Etecs. Embora este tipo de pesquisa não apresente respostas definitivas ao problema, pretendíamos uma aproximação do cenário (GIL, 2008), que nos serviria para os passos seguintes. Para tanto, foram empregadas abordagens qualitativas baseadas em análise textual.

Já para a segunda fase, com o público-alvo definido, aplicamos uma pesquisa do tipo *survey*, de natureza descritiva, cujo formato se baseou em um questionário já validado em pesquisas anteriores a respeito das funções de Orientação Educacional (CONSTANTINO; AZEVEDO, 2021) e Coordenação de Curso (SILVA; CONSTANTINO, 2021; SILVA, 2021), e formulado a partir de pesquisas de longo alcance (OECD, 2019; 2020). Seu conteúdo foi adaptado ao objeto em análise neste recorte, para garantir que abordasse as atividades, instrumentos e atribuições do cotidiano da coordenação pedagógica na educação profissional, considerando as indicações institucionais, as orientações da supervisão escolar coletadas pelo autor ao longo de reuniões coletivas, além das experiências individuais e de outros coordenadores, coletadas em diálogos informais. Também foram elaboradas questões para

abordar aspectos do projeto político-pedagógico, da formação continuada de docentes e da interação com os diversos grupos e setores da escola. Este segundo momento foi orientado à uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), pois procurava “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.28), sendo realizado em tempo síncrono às ocorrências que procurou estudar. Após a coleta de dados na pesquisa de campo, a abordagem seguiu pelas etapas de descrição, análise e interpretação dos dados.

Acerca do formulário, é relevante descrever que continha 35 perguntas, sendo a primeira relacionada ao termo de livre consentimento e participação voluntária, 28 questões fechadas e seis questões abertas. Se concentraram em aspectos de identificação do perfil do respondente; aspectos de inserção profissional; aspectos da formação inicial e continuada; outras investigavam os temas sobre a atuação e uma ofereceu espaço para expressão espontânea dos participantes. A consulta foi veiculada entre os meses de agosto e setembro de 2022, em formato digital, por meio do aplicativo *Google Forms*, a todas as 222 escolas mantidas pelo CEETEPS no segundo semestre de 2022, excetuando aquela em que o autor deste estudo ocupava a função em análise.

Assim, obtivemos 169 respostas, ou a manifestação de 76% do grupo de 222 coordenadores focalizados. No entanto, entre estas respostas, houve uma manifestação de não-consentimento em participar e duas respostas estavam duplicadas – por isso foram desconsideradas. Alcançamos, assim, um total de 166 respostas válidas ou 75% dos coordenadores e coordenadoras atuantes nas Etecs. Ofertada às 12 regiões de supervisão educacional, a participação foi expressiva e representativa em todas elas, conforme demonstra o Quadro 03, considerando a diferença de número de escolas entre as regiões e a totalidade das respostas no consolidado final:

Quadro 3 – Porcentagem de respostas por Regional Administrativa

Regional	Percentual de Respostas
Bauru/Araçatuba	7,2%
Campinas	16,9%
Grande São Paulo / Baixada Santista	31,3%
Itapeva / Registro	2,4%
Marília / Presidente Prudente	13,2%
Ribeirão Preto / Franca	8,4%
São José do Rio Preto / Barretos / Central	7,2%
Sorocaba	7,2%
Vale do Paraíba / Litoral Norte	6,0%

Fonte: Autor, 2023

A partir desta amostragem foi possível caracterizar os seguintes aspectos: 57% dos CP se identificam com o gênero feminino e 43%, com o gênero masculino. Quanto à faixa etária, apenas 1% tem entre 26 e 30 anos; 33% têm entre 31 e 40 anos; 41% têm entre 41 e 50 anos; e 25% têm 51 anos ou mais. A respeito do tempo de atuação profissional, observamos que 2,5% atuam no CEETEPS há um período entre 1 e 5 anos; 20,5% entre 6 e 10 anos; 57% entre 11 e 20 anos; e 20% atuam há mais de 20 anos. Na função de Coordenação Pedagógica, 62,5% atuam há um período entre 1 e 5 anos; 28,5% entre 6 e 10 anos; e 9% entre 11 e 20 anos.

Sobre as áreas de suas atuações, 45% atuam em disciplinas da parte profissional; e 55% atuam em componentes da Base Curricular Comum do Ensino Médio, sendo que 14% dos respondentes manifestaram atuar em ambas. No que concerne à atuação em outras funções da Gestão Escolar, 3% disseram nunca ter atuado em outra função exceto a coordenação pedagógica; 62% já atuaram na coordenação de curso; 9% na orientação educacional; 4% na direção de serviços acadêmicos; 2% na direção de serviços administrativos; e 6% na direção de unidade escolar.

Destacamos que os constructos teóricos elencados no capítulo 1 embasaram as duas etapas do estudo. No capítulo 3, os resultados da pesquisa documental foram escrutinados a partir dos três eixos de atuação propostos por Libâneo (2018) – acompanhamento pedagógico-didático, formação continuada de docentes e projeto político-pedagógico – e das quatro dimensões da administração escolar postulados por Sander (2007) – eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural. Na sequência, o capítulo 4 trará os resultados da pesquisa de campo, analisados a partir dos mesmos referenciais, e ainda buscando a sua triangulação com os resultados da pesquisa documental.

2.3. Produtos da pesquisa

A pesquisa documental realizada para o capítulo 3 possibilitou a publicação de dois artigos científicos, bem como comunicações orais, nos XVI e XVII Simpósios dos Programas de Mestrado Profissional [SIMPROFI] (PAULA E SILVA; CONSTANTINO, 2021; PAULA E SILVA, 2022). Tais produtos foram submetidos a revistas científicas especializadas e indexadas e, no momento da escrita deste trabalho, ainda aguardam análise para aceite.

Para além de tais resultados, propomos ainda o desenvolvimento e aplicação de um curso de extensão voltado aos coordenadores pedagógicos, com o objetivo de garantir uma devolutiva a respeito dos resultados desta pesquisa, e fomentar o fortalecimento da função na instituição [cf. anexo]. Ademais, a pesquisa *survey* aplicada ainda guarda possibilidades de análises adicionais sobre a formação inicial e continuada dos CP, que optamos por não apresentar aqui em razão do escopo da dissertação, mas que demonstraram resultados relevantes a serem publicados em formato de novos artigos e comunicações.

Uma vez definidos os referenciais teóricos, o local de pesquisa e os métodos a serem empregados, o capítulo 3, a seguir, apresenta as análises e discussões sobre os resultados alcançados na pesquisa documental.

3. ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Este capítulo se dedica a apresentar análises e propor discussões acerca dos documentos referenciais do CEETEPS sobre a atuação da coordenação pedagógica nas Etecs, a partir de um estudo exploratório, do tipo aproximativo (GIL, 2008). Para tanto, a primeira seção propõe um estudo sobre o histórico da função na autarquia (CEETEPS, 2007; 2012; 2015b) partindo das deliberações disponíveis e à luz dos trabalhos de Libâneo (2018). Já na segunda seção, estudamos a deliberação vigente (CEETEPS, 2015b), confrontando-a com o paradigma multidimensional da administração escolar de Sander (2007), a fim de compreender se há um perfil gestor presente nas diretrizes institucionais e como seria possível caracterizá-lo.

3.1. Análise das Deliberações CEETEPS sobre a função de Coordenação Pedagógica

No primeiro capítulo, caracterizamos a coordenação pedagógica no CEETEPS a partir de um resgate histórico, desde seu desmembramento a partir da função de coordenação de área, até o formato e nomenclaturas atuais, além de aspectos de sua seleção institucional. Agora, compreendemos necessária a investigação das legislações e documentos que definem ou definiram suas atribuições ao longo dos anos, para aprofundar sua dimensão histórica.

Assim, partindo da cuidadosa análise desenvolvida por Silva (2021) acerca da função do coordenador de curso, e considerando a bifurcação ocorrida em 2007 entre essa e a função de CP, nesta seção faremos uma comparação entre os documentos que definiram suas atribuições desde seu surgimento até o presente, ou seja: a Deliberação CEETEPS nº 04 de 2007 (CEETEPS, 2007), Deliberação nº 07 de 2012 (CEETEPS, 2012) e a Deliberação nº 20 de 2015 (CEETEPS, 2015b), além dos Regimentos Comuns das Etecs, constantes da Deliberação nº 02 de 2006 (CEETEPS, 2006), da Deliberação nº 03 de 2013 (CEETEPS, 2013), da Deliberação nº 85 de 2022 (CEETEPS, 2022a), e sua versão mais atual, a Deliberação nº 87 de 2022 (CEETEPS, 2022b).

Com base nos princípios apresentados por Libâneo quanto à coordenação pedagógica (LIBÂNEO, 2018), identificamos e classificamos os itens analisados nas deliberações em três

eixos: acompanhamento pedagógico-didático; projeto político-pedagógico; e formação continuada de docentes. Nos casos pertinentes, propusemos, ainda, uma subdivisão em etapas de planejamento, execução e avaliação.

Iniciamos a análise pelo eixo Acompanhamento Pedagógico-Didático, no Quadro 4:

Quadro 4 – Eixo de Acompanhamento Pedagógico-Didático nas atribuições de CP no CEETEPS

Eixo de Acompanhamento Pedagógico-didático nas atribuições de CP no CEETEPS					
	Planejamento	Execução			Avaliação
Del. nº 04, de 2007	1 - planejar atividades educacionais;	4 - assessorar a Direção nas atividades administrativas e acadêmicas;	5 - coordenar as atividades pedagógicas;		
Del. nº 07, de 2012	III - Planejar e analisar as atividades escolares, em conjunto com os coordenadores de curso;	I - Gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso;	IX - Orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;	VII - Construir um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, promovendo mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos indivíduos;	X – Acompanhar os casos previstos na Del. 11/1996
Del. nº 20, de 2015		I - gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso;	VI - orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;		VII - acompanhar os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação;

Fonte: Autor, 2023

Observamos, no Quadro 4, o adensamento progressivo da redação acerca do eixo e acompanhamento pedagógico-didático. A partir da categorização planejamento, execução e avaliação, podemos observar que aquilo que foi abordado em dois itens em 2007, expandiu-se para cinco itens em 2012 e depois foi novamente condensado em três itens em 2015 sem,

contudo, esvaziar o detalhamento das diretrizes da deliberação intermediária. Ressaltamos a introdução, em 2012 e 2015, de informação específica a respeito do acompanhamento dos casos pertinentes às deliberações do Conselho Estadual de Educação, concernentes aos pedidos de reconsideração de avaliação pelos discentes, assunto omitido em 2007, mas de grande relevância e pertinência ao acompanhamento pedagógico-didático na ocasião e que perduraria nos anos seguintes nas atualizações legais.

Outro ponto de destaque é a redação, em 2012, sobre a construção de ambiente democrático e participativo nas unidades escolares – tema ausente em 2007 e em 2015. Ora, sendo esta questão um pilar educacional, como discutido anteriormente e amplamente destacado em literatura especializada (p.ex.: GADOTTI, 1994; LIBÂNEO, 2018; LÜCK, 2009), além de ser base estruturante prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é relevante a introdução do tema na Deliberação 07/2012 (CEETEPS, 2012), mas não identificamos a motivação para a sua ausência na Deliberação 20/2015 (CEETEPS, 2015b).

O Quadro 5 relaciona as atribuições relativas ao eixo de Elaboração e Execução do Projeto Político-Pedagógico:

Quadro 5 – Eixo de Elaboração e Execução do Projeto Político-Pedagógico nas atribuições de CP no CEETEPS

Eixo de Projeto Político-pedagógico nas atribuições de CP no CEETEPS				
Del. nº 04, de 2007	2 - coordenar com a Direção a (re) construção do projeto político-pedagógico;		6 - implementar a execução do projeto político-pedagógico;	7 - avaliar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico.
Del. nº 07, de 2012	II – Organizar e analisar dados estatísticos quanto ao desempenho dos alunos por curso e por módulo;	IV - Coordenar com a Direção a (re) construção do projeto político-pedagógico;	V – Acompanhar, implementar a execução e avaliar o desenvolvimento do projeto político pedagógico;	XI – Analisar e dar parecer no Plano de Coordenação de Curso e no Relatório de Coordenação de Curso.
Del. nº 20, de 2015	II - coordenar em conjunto com o Diretor de Escola Técnica a (re)construção, implementação, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;	III - manifestar-se sobre projetos propostos pelos Docentes e Auxiliares de Docentes, avaliando sua relevância junto ao Projeto Político-Pedagógico, acompanhando-os por meio de registros;	VIII - analisar os indicadores de desempenho de gestão pedagógica.	

O eixo temático do Quadro 5 não demonstra oscilações relevantes, exceto a introdução, em 2015, da “manifestação sobre projetos propostos por Docentes e Auxiliares de Docentes” (CEETEPS, 2015b), o que não modifica ou redireciona a ação deste coordenador pedagógico, apenas detalha a prática esperada. A estabilidade temporal da atuação do CP sobre o projeto político-pedagógico é consonante com as postulações de Libâneo (2018). No entanto, o peso deste eixo para uma unidade escolar do CEETEPS estará condicionado à importância dada a este instrumento na prática cotidiana de cada Unidade Escolar.

Na seção 3.2 discutiremos com maiores detalhes a relação do projeto político-pedagógico do CEETEPS com a estrutura de projeto pedagógico-curricular proposto por Libâneo (2018). Neste momento, cabe comentar que, na instituição, o PPP é parte integrante do Plano Plurianual de Gestão [PPG], documento considerado de amplo espectro administrativo e pedagógico, cujo responsável é a Direção Escolar. Enquanto o PPG apresenta uma estruturação detalhada em diversas seções, com campos pré-definidos de preenchimento em quase todas; o PPP se configura como uma dessas seções, e não possui nenhuma proposta de estruturação fixa, sendo de liberdade da unidade escolar e sua equipe, representada na figura do CP, propor uma redação e estruturação que representem a sua prática educacional. Portanto, se não for alvo de uma reflexão cuidadosa e interessada, com participação de diversos grupos, esta seção poderá receber uma redação desvinculada da realidade escolar, potencialmente idealizada, que não atenderá ao seu propósito inicial.

A seguir, no Quadro 6, são apresentados os apontamentos acerca do eixo Formação Continuada de Docentes:

Quadro 6 – Eixo de Formação Continuada de Docentes nas atribuições de CP no CEETEPS

Eixo de Formação Continuada de Docentes nas Atribuições de CP no CEETEPS	
Del. nº 04, de 2007	3 - promover a formação contínua dos educadores;
Del. nº 07, de 2012	VI - Programar ações que viabilizem a formação dos docentes, buscando a qualificação continuada dos educadores;
Del. nº 20, de 2015	IV - implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores;

Fonte: Autor, 2023

Acerca do eixo de formação continuada de docentes, exposto no Quadro 6, fazemos notar apenas o detalhamento na redação, que passa a apresentar um foco para esta ação – o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a interpretação dos resultados de aprendizagem.

Essa particularização se motiva pela noção de que, por ter concentração no ensino técnico de nível médio, atuam no CEETEPS profissionais cuja formação não incluiu, necessariamente, aspectos de didática e outros caros ao processo de ensino em sua formação inicial – que pode ter se dado em bacharelados e cursos superiores de tecnologia, com posterior complementação pedagógica. Portanto, a fim de garantir a finalidade institucional, propõe-se o aperfeiçoamento dos profissionais responsáveis, somando competências didático-pedagógicas às suas competências técnicas.

Ao estudar o histórico da evolução da atribuição das coordenações pedagógicas nas Etecs, podemos contrastar estes resultados com os apontamentos de Fernandes (2012) sobre a transformação da função da coordenação pedagógica na Secretaria Estadual de Educação. No CEETEPS, identificamos um caráter de refinamento, mas não consideramos haver, inicialmente, uma descaracterização gestonária. A crítica de Fernandes (2012) às mudanças de políticas na condução da educação estadual na SEE não se aplica da mesma maneira no Centro Paula Souza, onde é possível observar um processo de detalhamento progressivo desde 2007, conforme há a expansão da rede e de sua abrangência, mas, de maneira mais estável do que na SEE, aparentemente guiado por um mesmo fundamento educacional e administrativo.

Ao passo que a SEE incluiu no final do século XX, em seu formato de gestão escolar, a figura da coordenação pedagógica, instituições de educação profissional (IFSP, 2016; SÃO PAULO, 2022) preveem apenas a função de coordenação de curso. O CEETEPS, por sua vez, apresenta estas duas figuras simultaneamente nos quadros gestonários de suas escolas desde a metade da década de 2000. Decorre desse fato a necessidade de detalharmos a divisão adotada pela autarquia, a fim de melhor compreender as diretrizes institucionais. Como a figura do coordenador de curso passou por escrutínio sobre seu desenvolvimento histórico (SILVA, 2021; SILVA; CONSTANTINO, 2021), semelhante ao que desenvolvemos acerca da coordenação pedagógica nesta seção, a seguir estudamos as semelhanças e diferenças entre as duas coordenações.

3.1.1. Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso: aproximações e diferenciações

Como demonstramos através de resgate histórico, as funções de coordenação pedagógica e coordenação de curso derivam de uma única origem no CEETEPS, e passaram por uma divisão de atribuições. Ao passo que a CP foi incumbida de observar o processo pedagógico de forma ampla, em um escopo ‘macro’, com especial atenção ao acompanhamento

pedagógico-didático, ao projeto político-pedagógico e à viabilização da formação continuada de docentes; à CC coube observar processos de micro escopo, como o acompanhamento dos planos de trabalho docente, dos lançamentos de diários de classe, elaboração dos horários de aula e da programação das atividades de seu curso, entre outros (cf. CEETEPS, 2015a; SILVA, 2021). O CP responde pela escola e seu processo, observando aspectos pedagógicos gerais, enquanto o CC traz um olhar mais concentrado, atento às necessidades de um único curso, por suas especificidades técnicas. No entanto, ressaltamos a observação de um desequilíbrio: ao passo que a função de coordenação pedagógica prevê uma carga horária entre 20 e 40 horas semanais (CEETEPS, 2015b), a coordenação de curso possui carga mínima de apenas 06 horas (CEETEPS, 2015a).

No que se refere às atribuições funcionais, não procederemos análise comparativa, já que isso extrapolaria o propósito deste estudo. Ainda assim, cabe citar que, essencialmente, as atividades definidas pela instituição aos coordenadores de curso alinham-se com os eixos de acompanhamento pedagógico-didático e de elaboração e execução do projeto político-pedagógico descritos por Libâneo (2018), além de incluir elementos de suporte à inserção profissional de discentes, através de estágio supervisionado (CEETEPS, 2015a).

Em outros termos, a organização institucional das Etecs subdivide em dois agentes as atribuições que a literatura descreve comumente sendo de um único – a Coordenação Pedagógica (ALMEIDA, 2019; LIBÂNEO, 2018; LÜCK, 2009). Isso porque, ao se considerar a educação propedêutica, há apenas um curso sendo aplicado – o ensino médio, independentemente de quantas turmas cada escola oferece. Já no modelo do CEETEPS, existem diversos cursos, com pluralidade de modalidades, currículos, duração, infraestrutura e materiais necessários, períodos do dia em que são ofertados, corpo docente, além das diferenças que decorrem desses elementos.

Considerando este cenário, seria relevante posicionar a coordenação de curso como integrante da equipe de coordenação pedagógica a fim de “assegurar a unidade de ação pedagógica da escola” (LIBÂNEO, 2018, p.182). Tal relação foi definida pelo artigo 26 do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em sua versão de 2013, publicado na forma da Deliberação CEETEPS nº 03 (CEETEPS, 2013, p. 07). No entanto, a versão atual do documento, a Deliberação CEETEPS nº 87 (CEETEPS, 2022b) simplesmente não apresenta nenhuma informação sobre o posicionamento da função de coordenação de curso na estrutura de gestão das Etecs.

Para além de tal ocultamento no Regimento Comum, a única citação vigente, em documentos oficiais, sobre o vínculo entre as duas funções está no inciso I do artigo 1º da Deliberação CEETEPS nº 20 (CEETEPS, 2015b), que dá à coordenação pedagógica a responsabilidade de “gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, *em conjunto com os coordenadores de curso*” (CEETEPS, 2015b, p. 01, grifo nosso). Como consequência da escassez de descrições de intersecção entre as duas figuras, o cotidiano escolar ainda observa indefinições entre os dois agentes, pela comunidade escolar e pelos próprios procedimentos institucionais, principalmente no que se refere à documentação acadêmica e à tomada de decisões.

Nesta seção, pudemos identificar o histórico e os fundamentos a partir dos quais foram formuladas as atribuições da coordenação pedagógica propostas pelo Centro Paula Souza. Analisamos, também, as aproximações e diferenciações da função em relação à coordenação de curso. Tais resultados evocam outra parte do estudo, apresentada a seguir, sobre o perfil almejado pela autarquia para a execução desta função da gestão escolar.

3.2. O perfil de gestão escolar da Coordenação Pedagógica no CEETEPS

No intuito de aprofundar a compreensão acerca da prática e do perfil profissional exigido dos coordenadores pedagógicos no CEETEPS, levantamos a seguinte questão: Há um perfil de gestão escolar caracterizado na redação das atribuições da coordenação pedagógica das Etecs?

Assim, utilizadas como estrutura analítica as quatro dimensões do Paradigma Multidimensional da Administração Escolar (SANDER, 2007) – eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural – descritas no Quadro 2 e discutidas na seção 1.4, estas servirão de substrato a partir dos quais examinaremos as oito atribuições da coordenação pedagógica, estabelecidas pela Deliberação nº 20/2015 (CEETEPS, 2015b). Presumimos que estas apresentam estatura de orientações institucionais, evidenciáveis através de inspeção, dadas a partir de qualquer termo explícito que permita definir qual critério de gestão é esperado. Quando tal relação direta entre o inspecionável e o prescrito não se demonstrar possível, recorreremos à literatura e aos documentos legais para proceder tal averiguação.

Para tanto, recuperamos o artigo 1º da Deliberação nº 20 (CEETEPS, 2015b) para referência, e definimos que, a partir deste ponto, cada atribuição institucional será tratada pela numeração registrada nesse documento:

Artigo 1º - O Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica é o profissional que responde pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, por meio das seguintes atribuições:

I - gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso;

II - coordenar em conjunto com o Diretor de Escola Técnica a (re)construção, implementação, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

III - manifestar-se sobre projetos propostos pelos Docentes e Auxiliares de Docentes, avaliando sua relevância junto ao Projeto Político-Pedagógico, acompanhando-os por meio de registros;

IV - implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores;

V - participar de bancas de processo seletivo e concurso público com o intuito de avaliar os candidatos quanto ao procedimento pedagógico;

VI - orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;

VII - acompanhar os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação;

VIII - analisar os indicadores de desempenho de gestão pedagógica. (CEETEPS, 2015b, p.01)

a) Critérios de Eficiência Econômica

Para Sander (2007), o desempenho eficiente está atrelado ao “preparo técnico, medido em termos de domínio de *know-how*, e a maximização do aproveitamento de recursos econômicos e materiais” (SANDER, 2007, p. 76), e levando também em conta os critérios de avaliação formatados para os processos seletivos e concursos públicos para docentes, classificamos dentro deste critério o item V da Deliberação (CEETEPS, 2015b).

Para análise do item VII, é necessário considerar o processo de avaliação proposto na legislação vigente (SÃO PAULO, 2017) – composto por avaliação, recuperação continuada, análise do conselho de classe, recurso de reconsideração de resultados, recursos à supervisão escolar e à diretoria regional de ensino. Efetivamente, quando a coordenação pedagógica é chamada a se manifestar sobre recursos desta natureza, deve demonstrar que todos os procedimentos foram devidamente realizados, independentemente dos resultados demonstrados pelo requerente ou pelo docente. Por esta razão, este item também se apresenta nesta seção,

devido à característica de “produtividade operacional, independentemente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética” (SANDER, 2007, p. 76).

b) Critérios de Eficácia Pedagógica

O critério de eficácia pedagógica se demonstra o mais numeroso em suas manifestações nas atribuições estudadas, em consonância com os apontamentos de Libâneo (2018) sobre as atividades da coordenação pedagógica. Os itens I e VI definem claramente como prioridade as atividades do processo didático-pedagógico, bem como a diversificação das avaliações, “visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (CEETEPS, 2015b, p. 01), já que isso privilegia “a consecução dos objetivos educacionais das instituições e sistemas de ensino” (SANDER, 2007, p. 79).

O item IV também se soma a este grupo, não somente pelos critérios expostos acima, mas também pela relevância da formação continuada de docentes para o desenvolvimento profissional e organizacional (LIBÂNEO, 2018; LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012; LÜCK, 2009).

Pelos mesmos motivos, o item VIII também integra este critério, uma vez que sua redação reforça o “desempenho da gestão pedagógica” (CEETEPS, 2015b, p.01). Mas ressaltamos que os resultados do item VIII podem atender virtualmente a qualquer um dos critérios do paradigma multidimensional da administração educacional, já que o perfil do gestor se evidencia não a partir de quais indicadores analisa, mas de quais ações tomará ao levá-los em conta.

c) Critérios de Efetividade Política e Relevância Cultural

Observados atentamente, os itens II e III formam uma única instrução, já que III é etapa obrigatória de II (CEETEPS, 2015b). Mas, somados, trazem em sua redação os sinais de seus critérios de gestão, pois tratam do projeto político-pedagógico. Este instrumento essencial, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996), foi descrito por Gadotti, ainda no período de formulação da LDB, como uma “oportunidade política”, de “conquista da comunidade” para o “desenvolvimento de consciência crítica” e para o envolvimento da “comunidade interna e externa” (1994, p. 3). Libâneo, Oliveira e Toschi

ainda salientam a importância do PPP como viabilização e fortalecimento da gestão democrática e dos objetivos educacionais (2012, p. 251). Assim, deduz-se que estes itens buscam a efetividade política, uma vez que está “em função das políticas e prioridades estabelecidas pelos participantes da comunidade” (SANDER, 2007, p. 80).

As atribuições do CP relativas ao PPP poderão, também, ser encaradas como voltadas à relevância cultural, a depender do conteúdo de sua redação e, acima de tudo, de sua execução, caso visem “o desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade, através da participação cidadã” (SANDER, 2007, p. 83).

Para esclarecer essa inconclusa dualidade, se faz necessário observarmos as características dos instrumentos de planejamento escolar propostos pelo Centro Paula Souza. O CEETEPS requisita a cada unidade escolar a formulação do Plano Plurianual de Gestão [PPG], de responsabilidade da direção escolar, e que tem o PPP como uma de suas seções.

Partimos da equivalência entre o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico-curricular, já discutida acima, para observar que Libâneo o descreve como a “articulação entre fins e meios, (...) o ordenamento de todas as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da escola, tendo em vista os objetivos educacionais” (2018, p. 66). Resgatamos o conteúdo do quadro 01 – Estrutura do Projeto Político-Pedagógico, para confrontá-lo com as estruturas propostas pelo CEETEPS, no Quadro 7:

Quadro 7 – Comparação entre os documentos PPC, PPG e PPP

Estrutura do Projeto Pedagógico-Curricular (LIBÂNEO, 2018)		Plano Plurianual de Gestão	Projeto Político Pedagógico	Setores e Documentos do CEETEPS
1. Contextualização e caracterização da escola	1.1. Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos	X	-	-
	1.2. Condições físicas e materiais	X	-	-
	1.3. Caracterização dos elementos humanos	X	-	-
	1.4. Breve história da escola	X	-	-
2. Concepção de educação e de práticas escolares	2.1. Concepção de escola e de perfil de formação de alunos	-	X	-
	2.2. Princípios norteadores da ação pedagógico-didática	-	X	-
3. Diagnóstico da situação atual	3.1. Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender	X	-	-
	3.2. Definição de prioridades	X	-	-
	3.3. Estratégias de ação, escolha de soluções	X	-	-
4. Objetivos Gerais	-	X	-	-
	5.1. Aspectos organizacionais	X	-	-

5. Estrutura de organização e gestão	5.2. Aspectos administrativos	X	-	-
	5.3. Aspectos financeiros	X	-	-
6. Proposta Curricular	6.1. Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos	-	-	Planos de Curso (GFAC) ⁵
	6.2. Organização curricular	-	-	Planos de Curso (GFAC)
7. Proposta de formação continuada de docentes	-	-	-	Atribuição IV CP; CetecCap ⁶
8. Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica	-	-	-	-
9. Formas de Avaliação do Projeto	-	X	-	-

Fonte: Autor, 2023

Ao relacionar as estruturas propostas por Libâneo e aquelas praticadas pelo Centro Paula Souza em seus instrumentos de planejamento e gestão escolar, o Quadro 7 demonstra que 12 dos 18 itens essenciais propostos por Libâneo (2018), na instituição são constituintes do plano plurianual de gestão, de responsabilidade da direção escolar, e outros 03 são de responsabilidade de outros setores da autarquia. Os únicos dois pertinentes ao projeto político-pedagógico, no modelo CEETEPS, referem-se à “concepção de educação e de práticas escolares”. Não obstante, é apenas ao PPP que as atribuições institucionais fazem referência, minimizando a contribuição dos coordenadores pedagógicos para os demais temas cabíveis, como a estipulação de metas e projetos.

Este fato é relevante, se considerado à luz de uma informação elementar: enquanto o plano plurianual de gestão é estruturado com etapas e campos de preenchimento pré-estabelecidos, cruzamento e sincronização com bancos de dados digitais, modelos e matrizes de análises pré-definidos, definição pela autarquia dos temas a serem desenvolvidos e abordados, e obrigatoriedade de aprovação pelo Conselho de Escola; o projeto político-pedagógico não apresenta nenhuma estruturação mínima ou conteúdo obrigatório, sendo apresentado como um campo em branco, chegando a ser tratado informalmente como o ‘cartão de visitas’ da unidade escolar.

⁵ Na estrutura do CEETEPS, os Planos de Curso são documentos unificados, formulados por docentes especialistas em cada Eixo Tecnológico, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em grupos de trabalho liderados pelo Grupo de Formulação e Análise de Currículos (GFAC). Portanto, não cabe a cada unidade escolar definir a proposta curricular, apenas a definição de abordagem do currículo.

⁶ A Cetec Capacitações é um setor do CEETEPS que “desenvolve um programa permanente de capacitação para professores e administradores escolares, com o objetivo de manter os cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) atualizados tecnologicamente e em metodologia de ensino” (CETECCAP, 2023).

Se, por um lado, esta condição oferta autonomia à unidade escolar e seus integrantes para a definição da concepção de educação e de práticas escolares, por outro lado, não colabora para a constituição conceitual deste instrumento em um agrupamento de duas centenas de escolas, carecendo de diretrizes mínimas para a construção social, política e cultural, que fomentem o fortalecimento dos objetivos educacionais e a gestão participativa.

Diante disso, retomamos a análise de que os itens II e III (CEETEPS, 2015b) possuem potencial para se enquadrarem nos critérios de efetividade política e de relevância cultural, mas condicionados à forma individual e ao contexto temporal e social de cada unidade escolar. Aquilo que for formulado pela comunidade demonstrará aspectos da gestão participativa e do PPP, sendo que quanto maior a abertura para a participação coletiva, mais seria possível avançar em direção à relevância cultural, pavimentando a construção de aspectos *intrínsecos e substantivos*, como apontado por Sander (2007).

Se considerados a partir de experiências pessoais e formas de abordagem, em última instância todos os itens podem ser relacionados a mais de um dos critérios, considerando que

a opção atual por este ou aquele modelo, é feita de acordo com os objetivos e a natureza específica da instituição de ensino e em função das percepções e interpretações da realidade educacional e dos fenômenos administrativos por parte de suas entidades mantenedoras e seus participantes (SANDER, 2007, p. 89).

Portanto, parece evidente que não há uma condução explícita do CEETEPS à função do CP, na redação de suas atribuições, apesar de buscar, minimamente, a garantia da *eficácia pedagógica*. O principal instrumento para que se a transcenda, em cada unidade escolar, será o PPP que, ao apresentar um projeto de Escola, transparece um modelo de gestão e os valores sociais e culturais em construção pela comunidade escolar. Quanto maior a participação da comunidade escolar – funcionários, docentes, discentes, responsáveis, instituições parceiras e outros grupos de interesse – na construção do PPP, tanto maior o compromisso dos gestores em propor caminhos e formas de atender aos anseios nele descritos.

Compreendemos, assim, que parece haver um critério mínimo a ser executado por aqueles que desempenham a função de coordenação pedagógica no Centro Paula Souza, mas com abertura e potencial de formulação de estruturas sofisticadas de gestão participativa, relevante cultural e socialmente, a depender das condições de tempo e recursos, dos sujeitos e suas capacidades políticas de mobilização comunitária e social, consoantes às considerações de Gadotti (1994, p. 03). A coordenação pedagógica ocuparia posição privilegiada nesta orquestração.

A análise que procedemos neste capítulo nos permitiu suscitar os elementos de historicidade da função, bem como identificar as concepções de inserção e atuação que o CEETEPS propõe aos seus coordenadores pedagógicos. Com estes resultados, se torna viável a “formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis” (GIL, 2008, p. 27). Desta forma, o capítulo a seguir é constituído pelo exame dos dados obtidos através do formulário aplicado aos atores em atividade na função.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS DA SURVEY

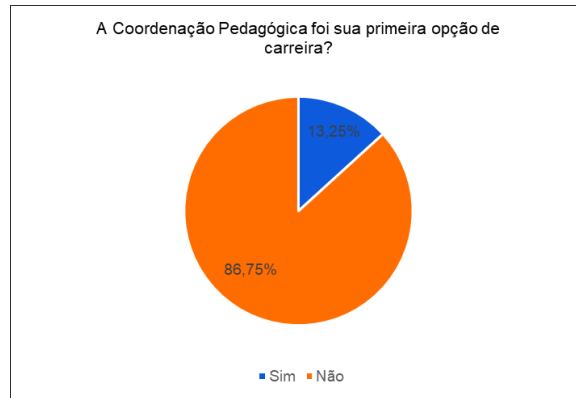
Neste capítulo apresentamos os resultados do questionário aplicado, sobre os quais nos debruçamos a partir das lentes teóricas adotadas, a fim de desenvolver uma investigação de caráter descritivo, que nos possibilitou identificar consonâncias ou singularidades entre a descrição profissional e a percepção dos coordenadores pedagógicos em atividade no CEETEPS. Na questão aberta que encerrava o formulário, coletamos manifestações que expressavam o interesse dos participantes e a relevância que estes viram no presente estudo. Transcrevemos, a seguir, algumas dessas manifestações, como uma declaração inicial das expectativas e anseios destes ao responderem ao chamado voluntário desta investigação:

“Trabalho de grande relevância” (E1); “Acredito que esta pesquisa venha a colaborar muito com a formação pedagógica no Centro Paula Souza” (E2); “As perguntas estão interessantes e demonstram conhecimento da atividade de coordenador pedagógico.” (E35); “Estava aguardando ansiosamente por uma oportunidade como essa!” (E95); “Excelentes questões que abordam praticamente todas as atividades que nós pedagógicos desenvolvemos.” (E111); “Considero esta pesquisa de grande valia para que oportunidades de formação direcionada sejam dadas aos coordenadores, ampliando suas habilidades no processo de gestão escolar.” (E130)⁷

Para compreendermos o perfil do profissional que atua como CP no CEETEPS, cruzamos os resultados de algumas questões, para notarmos que 87% dos respondentes não tinha a coordenação pedagógica como primeira opção de carreira [cf. Gráfico 1]; 61% não tiveram contato com aspectos de coordenação em suas formações iniciais e 26,5%, tiveram contato superficial dentro de uma disciplina na graduação [Gráfico 2]; mas 78% manifestaram que a possibilidade de oferecer uma contribuição à sociedade e à comunidade escolar foi de grande importância para se tornarem CP [Gráfico 3]. Esses dados dialogam com resultados obtidos por Constantino e Azevedo sobre o “senso de missão” (2021, p. 272) entre os gestores, identificado no estudo que serviu de referência a esta pesquisa, que analisou o perfil de inserção dos Orientadores Educacionais das Etecs. Outra informação que se revela importante é que apenas 19% dos respondentes consideram que a Deliberação CEETEPS nº 20/2015 (CEETEPS, 2015b) contempla adequadamente as atribuições que costumam desenvolver, e que não precisam de modificações, conforme se lê no Gráfico 4.

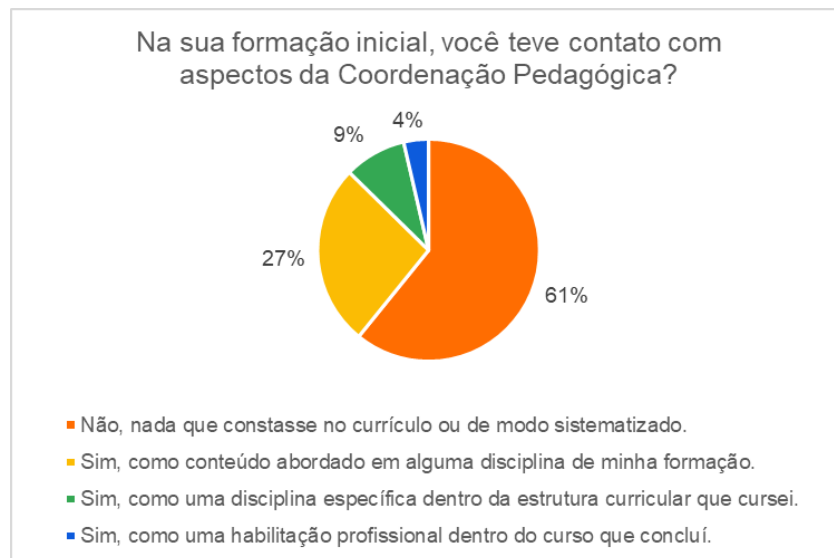
⁷ Trechos selecionados pelo autor, das respostas obtidas à Questão 34 do questionário, que abria espaço para manifestação voluntária dos participantes.

Gráfico 1 – Opção de carreira declarada pelos coordenadores



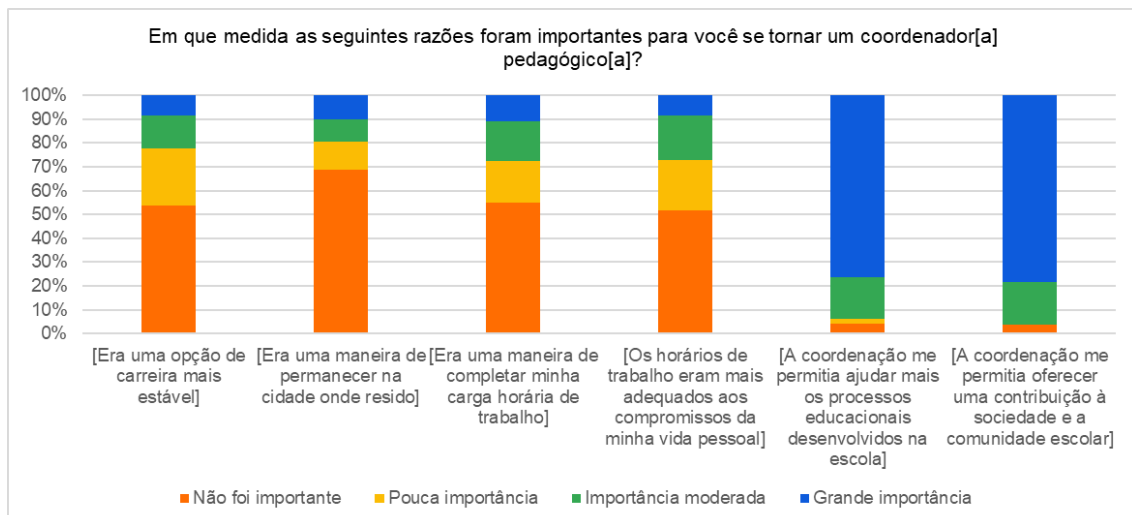
Fonte: Autor, 2023

Gráfico 2 – Contato com aspectos de Coordenação Pedagógica na formação inicial



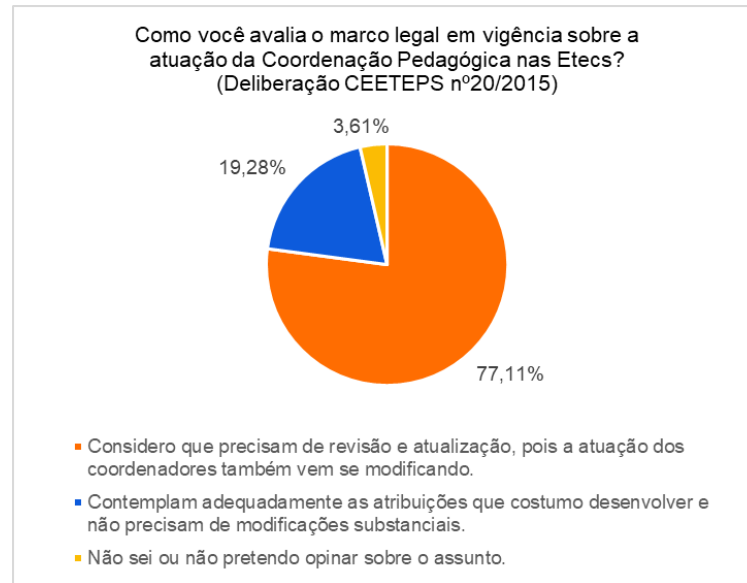
Fonte: Autor, 2023

Gráfico 3 – Razões para se tornar Coordenador(a) Pedagógico(a)



Fonte: Autor, 2023

Gráfico 4 – Avaliação do marco legal sobre a atuação da Coordenação Pedagógica



Fonte: Autor, 2023

Como um eco de tais resultados, diversas declarações dos respondentes demonstram a fragilidade que encontram em suas atuações, como expomos a seguir:

“Quanto a formação do trabalho do CP acredito que muito ainda precisa ser feito, já que poucos têm uma formação específica e é um trabalho com grande amplitude de ação, muita responsabilidade e muitos desafios; já que na educação as mudanças ocorrem continuamente, nem sempre sabemos o que fazer e (...) grande parte do tempo nos sentimos incompetentes no atendimento das metas estabelecidas.” (E24); “A atuação do CP dentre as atribuições descritas DELIBERAÇÃO CEETEPS 20, DE 16-07-2015 não expressam o que realmente esse profissional realiza dentro das unidades escolares. Particularmente desde que fui designada a essa função, não sinto que contribuí pedagogicamente e sim como uma gestora para resolução de problemas gerais.” (E56); “O trabalho da Coordenação Pedagógica é muito abrangente, abarca todos os setores da escola, o que ocasiona um certo acúmulo de atividades, portanto as atribuições devem ser revistas.” (E60); “(...) só fica no cargo quem se sente vocacionado para tal, mas o incentivo e condições de trabalho não são nada animadoras...” (E161).

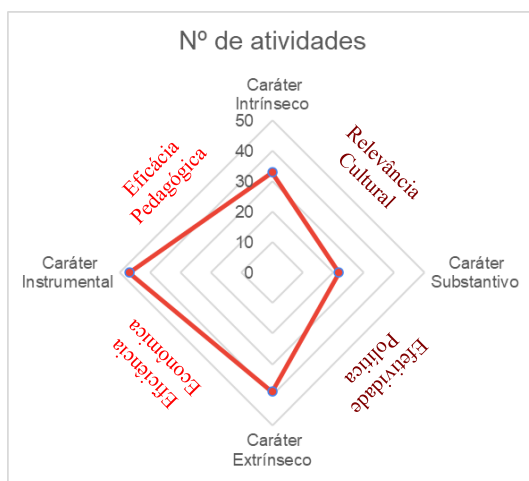
Para investigar aspectos da atuação dos coordenadores pedagógicos, o principal indicador utilizado foi o conjunto de respostas da Questão 27, que inquiriu os coordenadores “com que frequência você esteve envolvido[a], na Coordenação Pedagógica, com as seguintes atividades em sua Etec, no período entre 2019 e 2022”. No total, foram descritas 52 atividades que contemplam ou excedem as atribuições institucionais, formuladas a partir de quatro critérios principais: a descrição das atribuições em documento de referência (CEETEPS, 2015b); a experiência individual do autor; as instruções e orientações da Supervisão Escolar em reuniões coletivas; e as experiências de outros coordenadores, coletadas pelo autor em diálogos informais. Os próprios respondentes reconhecem essa amplitude de ação:

“Nossa rotina é de ‘apagar fogos’ o tempo todo. (...) A função da Coordenação Pedagógica infelizmente não consegue ser alcançada em sua totalidade conforme atribuições, dada as várias outras funções que desempenhamos com os mais diferentes segmentos.” (E2); “Nas escolas somos socorristas” (E3); “É muito importante o coordenador pedagógico estar sempre atualizado, a função é a espinha dorsal de uma escola, profissional extremamente necessário.” (E55)

Com as respostas coletadas, essas atividades foram categorizadas e analisadas a partir dos constructos teóricos aqui adotados, a fim de possibilitar a leitura crítica dos dados.

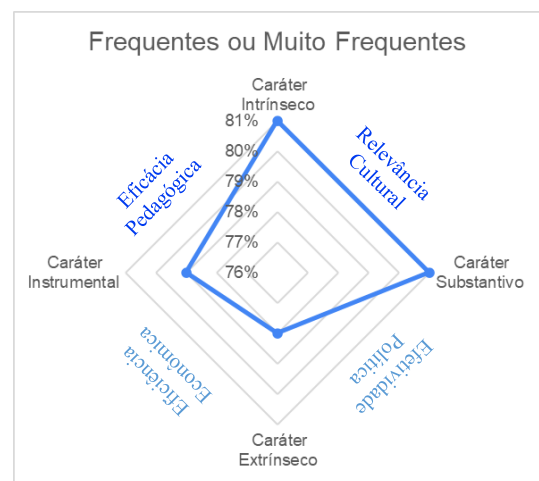
A natureza das atividades exercidas na rotina da coordenação pedagógica, quando analisadas a partir do paradigma multidimensional da administração educacional, demonstra a predominância dos critérios extrínsecos e instrumentais, apontando para a dimensão da *eficiência econômica* [Gráfico 5], com vistas a metas institucionais e métodos institucionalizados. Em contraste, os apontamentos dos entrevistados a respeito da frequência com que executam tais atividades, apontam uma predileção àquelas com maior teor intrínseco e substantivo, buscando a dimensão da *relevância cultural* [Gráfico 6], consonantes ao resultado obtido em outras respostas do questionário, como a respeito da confecção e implementação do projeto político-pedagógico, da motivação dos participantes em se dedicar à função, e a meta que assumem para suas atuações. Ou seja, as pessoas que assumem esta função, têm foco em contribuir com a superação das dimensões econômica, pedagógica e política, com vistas à “promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na escola e na sociedade” (SANDER, 2007, p. 113).

Gráfico 5 – Distribuição da natureza das atividades de CP, sob o Paradigma Multidimensional da Administração Escolar



Fonte: Autor, 2023

Gráfico 6 – Distribuição das atividades frequentes na rotina de CP, sob o Paradigma Multidimensional da Administração Escolar



Fonte: Autor, 2023

Estes resultados opostos dialogam com o senso de missão discutido por Constantino e Azevedo (2021). Essa “missão” parece ser a busca pela dimensão de relevância cultural, contrabalanceando a natureza das atividades burocráticas e pouco interessadas no resultado educacional a se alcançar, como expressou um dos entrevistados:

O aspecto mais frustrante da atuação enquanto Coordenador Pedagógico é o fato de que o CEETEPS reluta em reconhecer que é necessário adequar as condições objetivas de que dispomos para a realização de atividades (...) Espero que esta pesquisa não ajude a reproduzir e reafirmar os discursos que, muitas vezes, parecem sugerir que docentes e equipes de gestão não realizam as ‘transformações da escola’ que são esperadas em função da falta de conhecimento e/ou da falta de disposição (E123).

Ao resgatarmos os três eixos de Libâneo (2018), estudamos o número de atividades em cada eixo e a sua frequência na rotina dos respondentes [Quadro 8]. As porcentagens apresentadas referem-se ao número de respondentes que indicaram cada eixo ou atividade como frequente ou muito frequente em suas rotinas, em relação ao total de respostas:

Quadro 8 – Os três eixos de atribuição de CP e a frequência dessas atividades

	Nº de atividades pertinentes a cada eixo	Atividades frequentes ou muito frequentes
Acompanhamento Pedagógico-Didático	25	81,7%
Elaboração e Execução do Projeto Político-Pedagógico	14	82,5%
Formação Continuada de Docentes	15	91,0%

Fonte: Autor, 2023

Acompanhamento pedagógico-didático

O acompanhamento pedagógico-didático responde por um numeroso conjunto de tarefas, cuja frequência de realização se demonstrou moderada, sendo a menor entre os três eixos de Libâneo. Notamos que, de 25 atividades [Quadro 9], as mais frequentes foram “Participei de reuniões de Conselho de Classe, reuniões de curso ou reuniões pedagógicas” (99%), “Realizei reuniões de instrução” (96%) e “Formulei pautas relevantes para as reuniões de curso” (96%), que estão mais ligadas ao esforço pela “unidade da ação pedagógica da escola” (LIBÂNEO, 2018, p. 182). Em contrapartida, as atividades “Realizei a distribuição e recolhimento de Livros Didáticos” (47%), “Atendi discentes com problemas de saúde física ou mental” (63%) e “Recebi informação de condições especiais de atendimento a discentes” (69%) foram apontadas como as menos frequentes, sendo que elas se prestam ao suporte direto a

necessidades educacionais especiais ou à correta disponibilização de livros didáticos aos discentes⁸.

Fazemos notar a maior incidência de atividades relacionadas a ações de registro da ação docente – como a correção de planos de trabalho docente (95%), a instrução para o uso de recursos de registro de aulas (94%), e a verificação do lançamento de aulas dadas (91%) – do que de assistência direta aos docentes – como a proposição de atividades integradoras e interdisciplinares (90%), ou o suporte a abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação de discentes (89%). Dentre as atividades aqui abordadas, encontram-se algumas que, segundo a Deliberação CEETEPS nº 19 (CEETEPS, 2015a) são de responsabilidade das coordenações de curso, como discutido na seção 3.1.1.

Quadro 9 – Frequência das atividades cabíveis ao Eixo de Acompanhamento Pedagógico-Didático

Atividades cabíveis ao Acompanhamento Pedagógico-Didático	Frequentes ou Muito Frequentes
[Participei de reuniões de Conselho de Classe, reuniões de curso ou reuniões pedagógicas]	99%
[Realizei reuniões de instrução]	96%
[Formulei pautas relevantes para as reuniões de curso]	96%
[Instruí sobre o uso de recursos e procedimentos da função docente]	95%
[Analisei e solicitei correções em Planos de Trabalho Docente]	95%
[Instruí sobre o uso do sistema NSA ou SIGA para os adequados registros dos procedimentos acadêmicos]	94%
[Acompanhei os registros de aulas dadas e não dadas e reposições (Anexo IV)]	91%
[Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Supervisão Escolar]	91%
[Propus atividades integradoras e interdisciplinares, como semanas temáticas]	90%
[Supervisionei e propus revisão de abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação propostos pelos docentes]	89%
[Coletei documentos referentes ao cumprimento de atividades docentes (relatório de entrega ou correção de planos de aula, participação em reuniões de curso ou planejamento, entrega de menções, realização de reposições de aula)]	88%
[Ofertei esclarecimento aos discentes sobre os planos de curso e as abordagens docentes]	83%
[Recebi informação de acompanhamento de frequência dos discentes]	81%
[Acolhi reclamações sobre conflitos ou abordagens inadequadas de docentes]	81%
[Defini, em conjunto com o Responsável pela Secretaria, estratégias para procedimentos regulares, como Aproveitamento de Estudos, Vagas Remanescentes, Controle de Frequência Mensal de Faltas Discentes, Fichas Individuais de Acompanhamento de Desempenho e outros]	79%
[Acompanhei e direcionei solicitações discentes, como Aproveitamento de Estudos, Trancamentos, Acompanhamento Domiciliar e outros]	77%
[Auxiliei na montagem de Horários de Aulas]	76%
[Mediei conflitos entre docentes e discentes, ou entre docentes]	75%
[Defini docentes responsáveis por Progressões Parciais]	73%
[Atendi pais ou responsáveis para tratar de questões pertinentes ao processo individual de aprendizagem de estudantes]	72%
[Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Comunidade Escolar]	71%
[Auxiliei na mediação de conflitos entre discentes]	70%
[Recebi informação de condições especiais de atendimento a discentes (questões de saúde física ou mental, reclamações de abordagens docentes, entre outros)]	69%
[Atendi discentes com problemas de saúde física ou mental]	63%
[Realizei a distribuição e recolhimento de Livros Didáticos]	47%

Fonte: Autor, 2023

Se aplicarmos as ferramentas analíticas propostas por Sander (2007), tal cenário demonstra um teor *instrumental* predominante, em relação aos aspectos substantivos, na prática de CP. Ou seja, são mais recorrentes as atividades que objetivam manter a organização

⁸ Em que pese, este tópico é pertinente apenas à base nacional comum dos cursos que integram o ensino médio propedêutico ao ensino técnico.

institucional, em detrimento de práticas interessadas na meta central da educação – a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Já o caráter *intrínseco* prevalece, denotando maior atenção à comunidade interna do que às demandas externas. Desta forma, concluímos que a dimensão da *eficácia pedagógica* é a tônica deste eixo.

Elaboração e execução do projeto político-pedagógico

As atividades deste eixo foram as menos numerosas, mas demandaram moderada porção de tempo, segundo os CP. As ações mais frequentes relativas às atribuições cabíveis à elaboração e execução do projeto político-pedagógico foram: a formulação de estratégias de combate à evasão escolar (97%); a proposição de pautas relevantes para reuniões de curso (96%); o acolhimento de demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Supervisão Escolar (91%). Já as menos frequentes foram: a participação em reuniões com o Grêmio ou Representantes de Turma (49% e 70%, respectivamente); o acolhimento de demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Comunidade Escolar (71%); o atendimento a pais ou responsáveis para tratar de questões pertinentes ao processo de aprendizagem de estudantes (72%) [cf. Quadro 10]:

Quadro 10 – Frequência das atividades cabíveis ao Eixo de Elaboração e Execução do Projeto Político-Pedagógico

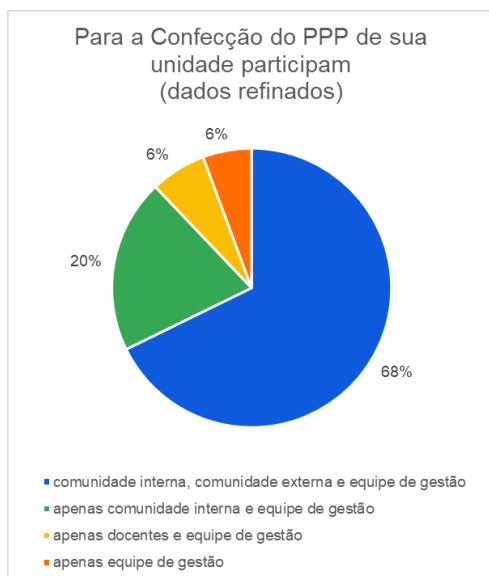
Atividades cabíveis ao Projeto Político Pedagógico	Frequentes ou Muito Frequentes
[Formulei estratégias de combate à evasão escolar, em conjunto com os Coordenadores de Curso e a Orientação Educacional]	97%
[Formulei pautas relevantes para as reuniões de curso]	96%
[Implementei o Projeto Político Pedagógico]	94%
[Formulei o Projeto Político Pedagógico]	93%
[Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Supervisão Escolar]	91%
[Propus atividades integradoras e interdisciplinares, como semanas temáticas]	90%
[Avaliei os resultados do Projeto Político Pedagógico]	90%
[Formulei relatórios e análises de indicadores (NSA, SIGA, banco de dados da Cetec, outros produzidos dentro ou fora da escola) que auxiliem a tomada de decisões da Direção Escolar]	89%
[Participei de reuniões com parceiros e outros membros da comunidade escolar]	80%
[Integrei órgãos auxiliares, como CIPA, APM, Conselho de Escola ou outros]	78%
[Propus soluções de comunicação, como a adoção ou criação de recursos digitais, que garantam um bom fluxo de informações entre os setores]	77%
[Atendi pais ou responsáveis para tratar de questões pertinentes ao processo individual de aprendizagem de estudantes]	72%
[Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Comunidade Escolar]	71%
[Participei de reuniões com Representantes de Turma]	70%
[Participei de reuniões com o Grêmio Estudantil]	49%

Fonte: Autor, 2023

Observa-se, aqui, que a participação em órgãos auxiliares pelos coordenadores pedagógicos é mais rotineira do que sua participação em reuniões com representantes discentes ou Grêmio Estudantil. Isso demonstra uma maior demanda institucional do que da comunidade escolar. Outra informação muito importante é a frequência superior da demanda de adoção de estratégias pedagógicas pela Supervisão Escolar (91%) em relação àquelas demandadas pela Comunidade Escolar (71%), o que denota uma dificuldade na apropriação, pelas escolas, de suas características culturais e sociais, em favor de decisões emanadas de instâncias superiores. Não é possível definir, a partir dos dados coletados nesta pesquisa, os motivos que delinearão este cenário.

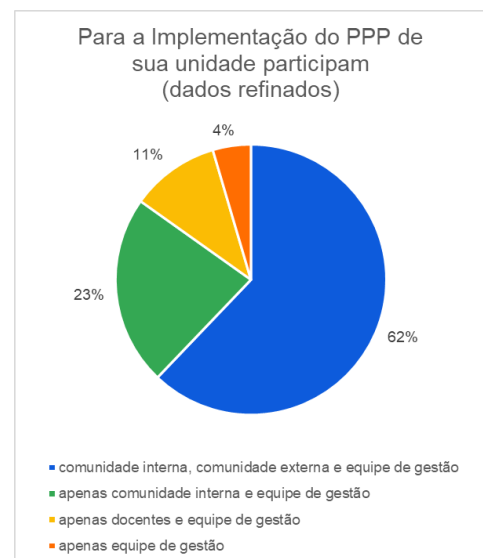
De qualquer forma, esse dado contrasta diretamente com a manifestação dos entrevistados, obtida na questão 28, de que em 88% das escolas a comunidade interna participa na formulação do projeto político-pedagógico; e que em 85% delas, participa de sua implementação [Gráficos 7 e 8].

Gráfico 7 – Quem participa da confecção do PPP das unidades



Fonte: Autor, 2023

Gráfico 8 – Quem participa da Implementação do PPP das unidades

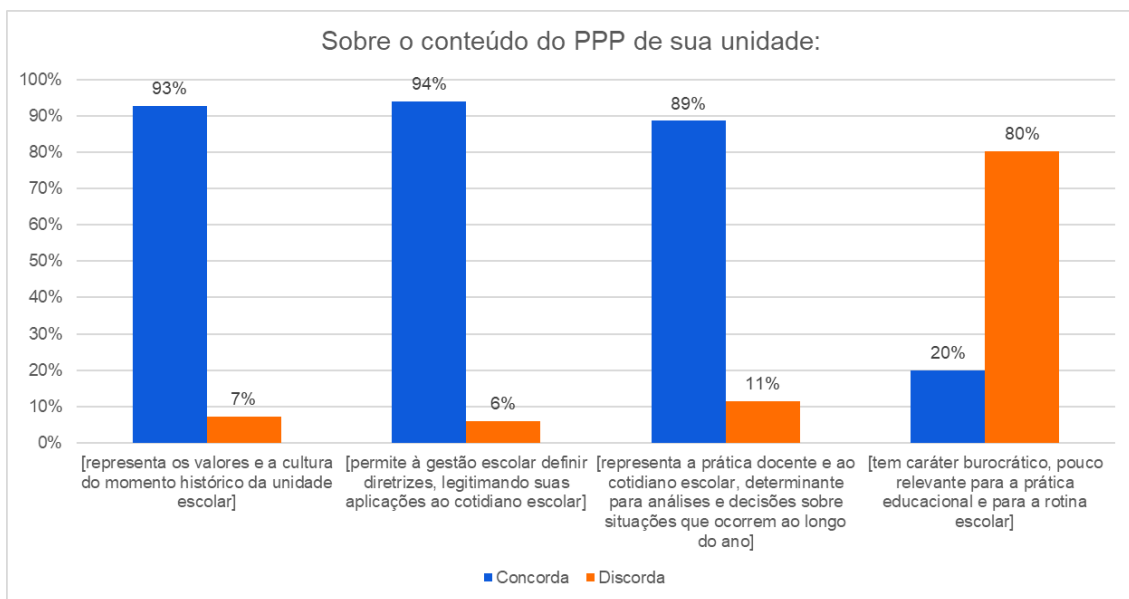


Fonte: Autor, 2023

Ora, se há participação da comunidade na confecção e implantação do PPP, por que esta mesma comunidade não demandaria estratégias pedagógicas? Tal pergunta, aparentemente retórica, encontra resposta se observada a partir dos recursos de análise providos por Sander (2007). Se a comunidade escolar tem menos participação na demanda de estratégias pedagógicas do que a supervisão escolar, o caráter *extrínseco* prevalece sobre o *intrínseco*. Já

sob o aspecto da matéria *substantiva* ou *instrumental*, o segundo se mostra mais sublinhado pois, enquanto instrumento institucionalizado, acaba por buscar atender às demandas da autarquia, antes de considerar as urgências daqueles diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a dimensão da *eficiência econômica* parece reger as atividades relativas ao projeto político-pedagógico dos CP. Conforme o exemplo do gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Como os Coordenadores Pedagógicos compreendem o conteúdo do PPP de sua unidade escolar



Fonte: Autor, 2023

Novamente, vemos contraste deste resultado com aquele coletado na questão 28, onde apenas 20% alegaram que o PPP tem caráter burocrático e irrelevante para a prática educacional, enquanto 93% afirmaram que o documento representa os valores e a cultura do momento histórico de suas unidades escolares [cf. Gráfico 9]:

Formação Continuada de Docentes

As atividades de formação continuada de docentes, apesar de serem menos numerosas, foram muito frequentes na rotina desses profissionais [cf. Quadro 11]. Além da participação em reuniões de Conselho de Classe, reuniões de curso ou reuniões pedagógicas (99%), foram apontadas como mais frequentes: “Formulei estratégias de combate à evasão escolar” (97%) e “Realizei reuniões de instrução” (96%). As atividades menos frequentes, porém ainda relativamente persistentes, foram “Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas,

oriundas da comunidade Escolar” (71%), “Mediei conflitos entre docentes e discentes, ou entre docentes” (75%) e “Supervisionei e propus revisão de abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação” (89%).

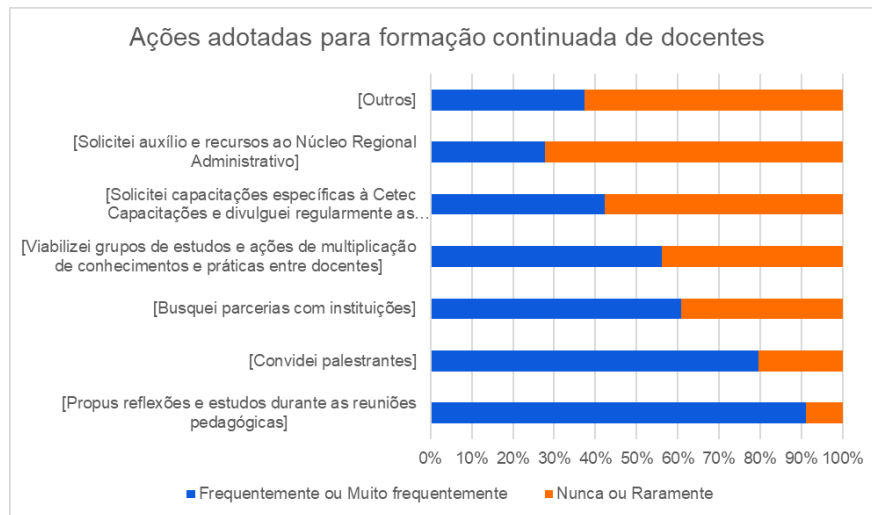
Quadro 11 – Frequência das atividades cabíveis ao Eixo de Formação Continuada de Docentes

Atividades cabíveis à Formação Continuada de Docentes	Frequentes ou Muito Frequentes
[Participei de reuniões de Conselho de Classe, reuniões de curso ou reuniões pedagógicas]	99%
[Formulei estratégias de combate à evasão escolar, em conjunto com os Coordenadores de Curso e a Orientação Educacional]	97%
[Realizei reuniões de instrução]	96%
[Formulei pautas relevantes para as reuniões de curso]	96%
[Instruí sobre o uso de recursos e procedimentos da função docente]	95%
[Analisar e solicitar correções em Planos de Trabalho Docente]	95%
[Realizei instrução aos coordenadores de curso sobre o uso de recursos e procedimentos da função]	95%
[Instruí sobre o uso do sistema NSA ou SIGA para os adequados registros dos procedimentos acadêmicos]	94%
[Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Supervisão Escolar]	91%
[Instruí sobre o uso de recursos digitais (MS Teams, ferramentas do Office365 e outros) para a melhoria da comunicação e produtividade da equipe escolar]	90%
[Supervisionei e propus revisão de abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação propostos pelos docentes]	89%
[Mediei conflitos entre docentes e discentes, ou entre docentes]	75%
[Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Comunidade Escolar]	71%

Fonte: Autor, 2023

Sobre este eixo, vale incursionarmos em análise detalhada, considerando alguns fatores: o senso de missão, nas condições discutidas anteriormente; a manifestação sobre a grande ou moderada necessidade de capacitação profissional a respeito de formação continuada de docentes declarada por 82,5% dos entrevistados; além disso, das ações propostas pelos respondentes visando à formação continuada de docentes, as menos frequentes são aquelas que dependem diretamente do suporte do CEETEPS, através do Núcleo Regional Administrativo e da Cetec Capacitações [cf. Gráfico 10]:

Gráfico 10 – Ações adotadas para formação continuada de docentes



Fonte: Autor, 2023

O conjunto de fatos acima demonstra um perfil de atuação que tende a ser autorreferenciado, onde há pouca instrução formal – em formação inicial ou em atualização profissional – e uma percepção dos respondentes de baixo envolvimento do CEETEPS no processo de formação continuada de docentes. Assim, o CP utiliza suas experiências cotidianas com a comunidade escolar e os recursos que lhe estão imediatamente disponíveis para definir e viabilizar propostas que favoreçam o seu desenvolvimento, mas este processo seria potencializado com capacitação adequada e maior contribuição da autarquia neste suporte, no sentido de viabilizar e oferecer recursos de diversas naturezas a estas atividades.

Este panorama foi confirmado pela maior parte dos comentários espontâneos dos respondentes, dentre os quais recortamos sinteticamente as declarações abaixo:

“não conseguimos fomentar a formação docente de forma adequada no dia a dia, somente nas reuniões pedagógicas e de curso.” (E2); “Acredito que seja importante momentos de reflexão conjunta com outras Etecs, a fim de fortalecer estratégias para buscar melhorias no ambiente escolar. ” (E17); “Se possível, o resultado desta pesquisa poderia ser compartilhado com os CP e equipes de Supervisão, de forma a promover mais capacitações direcionadas às responsabilidades do CP.” (E66); “Como sugestão, a CETEC deveria promover mais capacitações presenciais sobre as atividades do Coordenador Pedagógico. ” (E86)

Assim, compreendemos que a prática relativa a este eixo tem caráter *intrínseco-instrumental* e, portanto, assume a dimensão de *eficácia pedagógica*, já que se concentra nas necessidades e conhecimentos da própria comunidade, a fim de garantir o sucesso institucional.

Gestão Democrática e Participativa

Os recursos de análise e interpretação sobre o aspecto da gestão democrática e participativa, no escopo desta pesquisa, foram incipientes. Tal investigação se beneficiaria de uma abordagem qualitativa, talvez fundamentada em recursos como entrevistas, a fim de estudar a maneira como os profissionais atuam, para chegar a observações definitivas, o que se apresenta como uma oportunidade para futuras pesquisas. Não obstante, se com os dados que temos não podemos contrapor a gestão democrática à gestão gerencialista e hierarquizada, é possível, ao menos, compará-la com aspectos da ação burocratizada, que privilegia o registro à ação em si. Assim, no Quadro 12 observamos o número de atividades de cada natureza e a porcentagem destas que são frequentes ou muito frequentes na atuação dos CP:

Quadro 12 – Natureza das atividades desenvolvidas pelo CP e a frequência dessas atividades

	Nº de atividades pertinentes a cada Eixo	Atividades Frequentes ou Muito Frequentes
Gestão Democrática e Participativa	22	79%
Atividades Burocráticas	28	76%

Fonte: Autor, 2023

O que chama a atenção no resultado do Quadro 12 é, justamente, a paridade de frequência entre as naturezas burocrática e de gestão democrática e participativa. Ações de caráter substantivo, que visam o fortalecimento social e político da comunidade, através da prática da cidadania e da participação ativa nas decisões, são ligeiramente mais frequentes do que aquelas atividades de registro e formalização institucional, que denotam caráter instrumental à prática profissional. O comentário do respondente 81 dialoga diretamente com este cenário, quando diz “Muita burocracia atrelada à função, a Coordenação Pedagógica normalmente realiza suas atribuições e se envolve em muitas outras que não seriam de sua competência e isso impacta muito na administração do tempo - é um desafio” (E81).

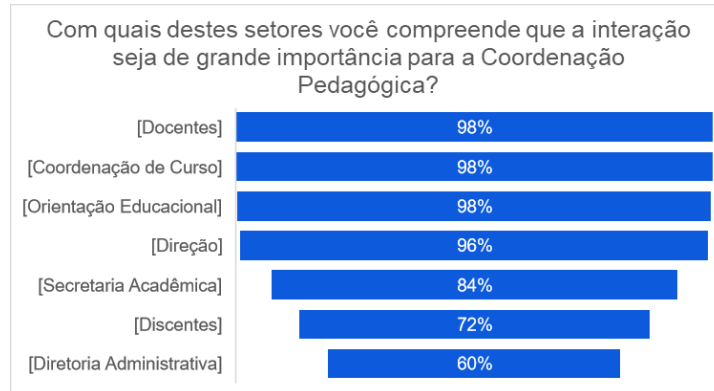
É compreensível e justificável a necessidade do aspecto burocrático para a viabilização de um sistema educacional, alinhado às políticas públicas e à legislação vigente, já que é através dele que se pode demonstrar à própria comunidade, e à sociedade como um todo, os resultados desenvolvidos por uma instituição. No entanto, o equilíbrio observado no Quadro 12 não sugere um processo de superação da burocracia, em busca de um movimento de fortalecimento cultural, político e social, como defendido por Sander (2007), que concebia a relevância da

gestão educacional como “uma alternativa superordenadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência. Nessa linha, os protagonistas [...] pautam seu pensar e seu agir pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano” (SANDER, 2007, p. 85)

Interações com Grupos da Escola

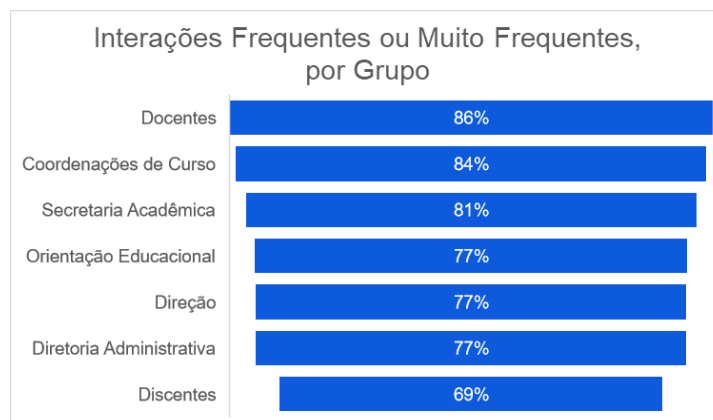
Quando perguntados sobre a importância da interação da coordenação pedagógica com outros grupos e setores da escola, os respondentes apontaram empate entre os grupos de Docentes, Coordenações de Curso e Orientação Educacional, sobre os quais 98% afirmaram haver grande importância nessas interações. No mesmo conjunto de respostas, ainda observamos que as interações consideradas menos importantes são com a Diretoria Administrativa (60%) e com Discentes (72%) [Gráfico 11]. No entanto, ao classificarmos as atividades descritas na questão 27 a partir dos grupos de interação, pudemos observar com quais grupos há interação mais frequente, conforme dados do Gráfico 12.

Gráfico 11 – Percepção de importância da interação com outros setores



Fonte: Autor, 2023

Gráfico 12 – Interações Frequentes ou Muito Frequentes, por Grupo



Fonte: Autor, 2023

Os resultados são bastante semelhantes entre os Gráficos 10 e 11, cabendo o destaque de duas informações. A primeira diz respeito à troca de posições entre Orientação Educacional e Secretaria Acadêmica, onde esta última saltou da 5ª para a 3ª colocação, enquanto a Orientação Educacional deixou a 3ª para ocupar a 4ª posição. Considerados os princípios de atuação de cada um destes setores, e observados sob a perspectiva de Sander (2007), notamos a valorização dos aspectos *instrumentais* sobre os aspectos substantivos na atuação de CP, já que a Secretaria Acadêmica é responsável pela documentação e registros dos resultados acadêmicos dos discentes, enquanto a Orientação Educacional pode ser um setor afeito ao apoio direto aos discentes “com vistas à aprendizagem e a permanência estudantil” (CONSTANTINO; AZEVEDO; MENINO, 2020, p. 299).

A segunda consideração acerca dos dados apresentados nos gráficos 10 e 11 diz respeito à pouca importância dada e à baixa frequência das interações com discentes. Esta informação atrita com aquela exposta no Gráfico 3, sobre os motivos para ingressar na coordenação pedagógica – se o principal motivo indicado seria para “oferecer uma contribuição à sociedade e a comunidade escolar”, não parece cabível que os discentes não sejam citados como grupo prioritário na importância nem na demanda de tempo. Não afirmamos, aqui, que a coordenação pedagógica deva se dedicar primeiramente ao atendimento ao discente, já que este atendimento direto é previsto como atribuição de outros grupos dentro do funcionamento de uma escola. É notório, também, que a função de coordenação pedagógica tenha surgido exatamente para dar apoio ao grupo de docentes a fim de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo considerando tais pontos, é revelador constatar que o grupo de discentes é aquele com menor frequência de interação na atuação de CP. Novamente notamos uma barreira na aproximação com o sujeito central da educação, o que tende a ser um obstáculo à apropriação e fortalecimento das características culturais e sociais na prática pedagógica das escolas estudadas.

Destacamos, em síntese, que a coordenação pedagógica exerce, na educação profissional, papel semelhante àquele operado na educação propedêutica, acrescidos das preocupações com a interface da Educação e o Trabalho. Nos parece que este atendimento demandará um envolvimento da coordenação com as áreas e campos do trabalho distintos que estão presentes nas escolas técnicas, aproximando-se das coordenações de curso e dos

professores mais experimentados, a fim de reconhecer as particularidades das suas habilitações – ligadas ao ensino artístico, industrial, tecnológico ou agrícola, por exemplo.

Todas as atribuições institucionais, bem como as atividades cotidianas praticadas no CEETEPS são próximas às adotadas pela Secretaria Estadual de Educação anteriormente, e respaldadas em literatura especializada. Identificamos diferenças substanciais no exame do projeto político-pedagógico que, no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, reúne cerca de 11% dos conteúdos propostos por Libâneo (2018), retirando da coordenação pedagógica, naquela instituição, os encargos sobre metas e projetos da educação profissional.

Refletindo ainda sobre o perfil gestor na atuação de CP no CEETEPS, a partir do paradigma multidimensional da administração escolar (SANDER, 2007), notamos a constância das dimensões de *caráter instrumental* – eficiência econômica e eficácia pedagógica – tanto na proposição institucional, quanto na prática cotidiana das escolas. Os profissionais que responderam ao questionário desta pesquisa demonstraram que, apesar da intenção de buscarem a dimensão da relevância cultural, encontram obstáculos para perfazer este caráter substantivo da educação profissional.

Sobre este cenário, observamos que as metas institucionais da autarquia são formuladas anualmente sem uma consulta direta às centenas de unidades escolares, e apresentadas anualmente a todas às escolas, incluindo um conjunto de definições de instrumentos e recursos pedagógicos. Quaisquer eventuais necessidades locais podem ser acrescidas no planejamento de uma unidade escolar, desde que se garanta a abordagem da meta institucional. Com isso, as situações locais ficam, por muitas vezes, em segundo plano, o que reverbera justamente na dificuldade em se desenvolver o caráter substantivo da educação, como demonstrado por Sander (2007); e tensionam os movimentos de centralização e descentralização da administração escolar local em relação à autarquia.

O fortalecimento da formação continuada, no âmbito institucional, e de uma rede colaborativa que estreite as relações entre os CP em todo o Estado de São Paulo, com tempos e espaços planejados para a discussão, formação e proposição de estratégias de atuação, seria um caminho desejável para ampliar a interlocução dos CP com os demais departamentos do CEETEPS – responsáveis pela supervisão educacional, desenvolvimento e reformulação curricular, formação inicial e continuada, programas de pós-graduação, entre outros – a auxiliando no envolvimento destes atores no cenário da EPT planejada, desenvolvida e avaliada institucionalmente e em cada uma das escolas.

Estes resultados dão perspectiva a respeito da importância e desafios desta função para a educação profissional e tecnológica. Além de questões do cotidiano escolar e das

possibilidades de contribuição institucional para tal cenário, é preciso ponderar a respeito de questões atitudinais dos indivíduos presentes no CEETEPS, como comenta Lück (2009), ao lembrar que não se trata somente de melhorar planos de ação ou recursos materiais entre os CP, mas a reformulação das práticas cotidianas e sua reflexão, quando necessárias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar inicialmente uma lacuna nas pesquisas sobre a figura da coordenação pedagógica na educação profissional, propusemos o objetivo central de caracterizar esta função no âmbito da EPT quanto à sua atuação. Para tanto, este estudo definiu como local de pesquisa as Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Este sistema educacional atende a cerca de 11% dos discentes do ensino técnico brasileiro, e conta atualmente com 223 escolas, distribuídas por todo o Estado de São Paulo. Constitui-se, portanto, numa amostra representativa da educação profissional disponível no país.

Realizamos uma investigação em duas etapas, sendo a primeira de alcance exploratório, a partir de uma análise documental, e a segunda de alcance descritivo, a partir da aplicação de uma pesquisa do tipo *survey*, capaz de levantar dados quantitativos sobre o fenômeno estudado. O estudo considerou as definições de Libâneo (2018) acerca da atuação da coordenação pedagógica, expressas nos eixos de acompanhamento pedagógico-didático, formação continuada de docentes, e o projeto político-pedagógico da escola; e o paradigma multidimensional da administração escolar, de Sander (2007), que destaca os eixos de aspectos intrínsecos-extrínsecos e aspectos instrumentais-substantivos da gestão escolar, resultando nas dimensões de eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural.

Com tais referenciais, o resultado da análise documental demonstrou um processo de refinamento nas redações das deliberações institucionais que fixaram as atribuições da função, entre 2007 e 2015, sem alterações relevantes de princípios gestonários ou educacionais. Desde o início do século XXI, a coordenação pedagógica parece ter se estabelecido no CEETEPS de modo consistente, com uma perenidade de quase duas décadas que não nos parece abalada, ainda que esteja relegada à uma *função* e não ao *cargo* que seria, por princípio, mais estável. O documento com vigência atual (CEETEPS, 2015b) prioriza a dimensão da *eficácia pedagógica*, guardando potencial para alcançar a efetividade política, ou mesmo a relevância cultural, condicionado a fatores locais de articulação política e de mobilização de grupos e recursos para a consecução do projeto político-pedagógico. É aqui que se espera, institucionalmente, uma atuação pessoal da coordenação – articular e mobilizar seriam imperativos aos profissionais.

Sobre esse instrumento, observamos que a estrutura descrita por Libâneo (2018) integra o documento nomeado de Plano Plurianual de Gestão, de responsabilidade da direção

escolar, que reúne as prioridades e os projetos necessários à escola, e conta com diversos recursos de cruzamento de bancos de dados, modelos de análise e definição de prioridades, e campos pré-estabelecidos de preenchimento. Ao campo nomeado de Projeto Político-Pedagógico confiou-se a livre descrição da concepção educacional e práticas escolares. Mesmo com este deslocamento conceitual, as deliberações institucionais definem como atribuição da coordenação pedagógica apenas o Projeto Político-Pedagógico, desvinculando-a de projetos e prioridades escolares que não estejam ligados ao campo pedagógico.

Ainda depreendemos da análise documental que, apesar de o CEETEPS se destacar por manter em sua estrutura de gestão escolar tanto a função de coordenação pedagógica quanto a de coordenação de curso, a relação entre as duas carece de definição e detalhamento institucional, o que não contribui no momento para potencializar tal característica gestonária de interfaces e se apresenta como um desafio de investigação posterior.

Como um desdobramento dos primeiros achados na parte documental, a pesquisa *survey* possibilitou a identificação de diversos aspectos acerca da atuação dos profissionais que assumem a função em foco. Constatamos que 87% deles inicialmente não pretendiam atuar e não tiveram bases em suas formações iniciais sobre a coordenação pedagógica, o que se apresenta como uma oportunidade para a formação continuada em serviço, não obstante 78% declararem que almejam contribuir com a sociedade e a comunidade escolar. Notamos ainda que 77% consideram que as atribuições previstas em documento de referência estão defasadas em relação à prática atual da coordenação pedagógica, o que confirma nossa perspectiva da necessidade da criação de tempos e espaços que congreguem os CP por todo o Estado, a fim de debater, planejar e participar ativamente de sua formação e atuação.

De acordo com as respostas, suas rotinas são marcadas por atividades que se caracterizam pela dimensão de *eficiência econômica*, mas em suas atuações, os CP empenham-se pela valorização da dimensão da *relevância cultural*. O eixo de Acompanhamento Pedagógico-Didático reúne grande número de tarefas, de frequência média, apresentando a dimensão de *eficácia pedagógica* como tônica; enquanto o eixo de Formação Continuada de Docentes também se caracteriza pela *eficácia pedagógica*, e se mostrou o mais frequente, apesar de as referências utilizadas e os apoios institucionais diretos serem escassos para sua consecução. Já o eixo do Projeto Político-Pedagógico é pautado pela dimensão da *eficiência econômica*, contrariamente à opinião geral de uma grande participação comunitária na concepção e implantação do PPP. Se tal opinião refletisse a experiência cotidiana, o instrumento em questão seria impulsionado em direção ao atingimento do aspecto *substantivo* da educação

pela gestão escolar, e seria capaz de manifestar as dimensões de efetividade política ou mesmo de relevância cultural de modo mais claro nos discursos e práticas.

O trabalho de caráter burocrático se demonstrou tão frequente quanto as ações pautadas pela gestão democrática e participativa na rotina dos CP, o que pode criar obstáculos a uma atuação engajada no desenvolvimento social e cultural da comunidade escolar e da sociedade. Também foi notório que os discentes foram o grupo de menor interação cotidiana dos CP, o que, novamente, dificulta o atingimento da dimensão da relevância cultural nas Etecs, por não tornar a prática cotidiana voltada ao caráter intrínseco e substantivo da educação. Considerar tal dado nos parece decisivo para o sucesso da coordenação pedagógica: ao se afastarem dos alunos, para atender massivamente os professores, podem se descolar do cotidiano escolar e da riqueza de percepções e dados oferecidos pela atuação mais próxima do alunado.

De acordo com a leitura dos dados obtidos, para que se aproximem das dimensões substantivas da educação, os coordenadores pedagógicos precisam da contribuição institucional, tanto no apoio à própria formação continuada dos CP, quanto à formação continuada de docentes. Além disso, a proposição de uma estrutura básica para o projeto político-pedagógico, formulada a partir da reunião de práticas consolidadas e exitosas, e vinculando-o com as metas e projetos de gestão da escola, também pode tornar as atuações destes profissionais cada vez mais relevantes à comunidade escolar e à sociedade como um todo. Será benéfica, ainda, a revisão da rotina de trabalho, tanto em aspectos institucionais quanto em aspectos locais, e o aprimoramento da distinção e da definição de responsabilidades entre a coordenação pedagógica e a coordenação de curso, a fim de valorizar o enfoque da gestão democrática e participativa, e a busca pelo aprimoramento dos resultados educacionais ofertados.

Destacamos que os dados coletados na pesquisa de campo retratam a manifestação de uma parcela significativa do grupo disponível de CP no CEETEPS, o que traz fidedignidade e solidez aos resultados aqui apresentados. Assim, esta pesquisa procurou contribuir para o preenchimento da lacuna identificada sobre a descrição e análise desta função, inclusive viabilizando publicações de artigos científicos em simpósios e revistas especializadas, fomentando a ampliação das investigações; e nos permitiu reconhecer as características e as condições da atuação da coordenação pedagógica na educação profissional. A partir deste estudo, deduz-se que há proximidade entre a coordenação pedagógica praticada na educação propedêutica e a educação profissional, tanto pelo conjunto de atribuições, quanto pela sua importância para a gestão e a rotina escolar; mas a natureza da EPT requer atendimento às

peculiaridades da interseção entre a Educação e o Trabalho, com o necessário aprofundamento nos elementos inerentes aos cursos de diferentes eixos tecnológicos.

Mesmo considerando a relevância das informações aqui apuradas, fazemos notar que o instrumento de pesquisa aplicado aos CP coletou um volume muito maior de dados do que aqueles sobre os quais pudemos nos debruçar nesta dissertação. Isso ocorreu de forma intencional por compreendermos que, uma vez buscado o contato com toda a população em investigação, seria valoroso obtermos o máximo de dados possível, possibilitando futura expansão deste estudo. Desta forma, para além do fôlego deste trabalho, ainda existem resultados a serem extraídos das respostas coletadas, sob aspectos da formação inicial e continuada daqueles profissionais, além de dados sobre os impactos do confinamento social resultante da pandemia de Covid-19 em suas rotinas de trabalho.

Os dados já escrutinados guardam um potencial para a emergência de novos resultados, se analisados a partir de outras lentes teóricas, ou caso sejam triangulados com dados de pesquisas semelhantes sobre esta e outras funções da gestão escolar na educação profissional. Abordagens qualitativas também podem ter grande contribuição para o tema, de forma a investigar alguns dos fenômenos apresentados nesta dissertação, a partir de diferentes perspectivas. Outro ponto saliente é o caráter transitório dos resultados alcançados, se considerarmos a rotatividade dos profissionais que exercem a função estudada, ou a possibilidade de modificação nas diretrizes institucionais nos próximos anos, poderão se repetir as consultas e as comparações em alguns anos adiante.

No esforço de tornar os resultados alcançados neste estudo relevantes à instituição, aos profissionais em exercício e à comunidade escolar atendida pelo CEETEPS, reuniremos os principais tópicos em atividades de extensão, no ensejo de atender às manifestações dos respondentes. Também projetamos, como produto direto desta investigação, publicações e comunicações em eventos institucionais e científicos, além daqueles já veiculados, a fim de contribuir com o avanço dos estudos na área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. Orientação educacional e coordenação pedagógica no Estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (Parte II). **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 49, p.117-121, dez. 2019.

ALMEIDA, L.R. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010. **RBPAAE**, v. 29, n° 3, p. 503-523, set./dez. 2013

BALSAMO, S. **A contribuição do coordenador pedagógico no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes da educação profissional de nível técnico**. 2019, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, 2019.

BASTOS, R. M.; OLIVEIRA, N. M. S. (Re)significação da Coordenação Pedagógica no ensino básico. **Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico** 2, p. 66–79, 2019.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 set. 2021.

CETECCAP. Cetec Capacitações. [Website]. 2023. Disponível em: <https://portaldoparticipante.cps.sp.gov.br/Start>. Acesso em 20 jan. 2023

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 02**, de 30 de janeiro de 2006. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Diário Oficial de São Paulo. 2006. Disponível em: https://www.eteptb.com.br/etec/arq_outros/regimento_ceeteps.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 04**, de 16 de maio de 2007. Disciplina o exercício das funções de coordenador de área das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Diário Oficial de São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/legislacao/deliberacoes-2007.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 07**, de 14 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a atividade do Professor Coordenadores de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza. Diário Oficial de São Paulo, p. 48, 15 de dezembro de 2012.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 03**, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 28 ago. 2013. 2013a. Diário Oficial de São Paulo. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf/>. Acesso em: 01 set. 2021.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 19**, de 16 de julho de 2015. Dispõe sobre a Coordenação de Curso nas Escolas Técnicas Estaduais do _____. Diário Oficial de São Paulo. 18 jul. 2015a. Disponível em:

http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/doc_apoio_hae/2019/legislacao_vigente.zip. Acesso em: 20 out. 2020.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 20**, de 16 de julho de 2015. Dispõe sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. Diário Oficial de São Paulo. 18 de julho de 2015b. Disponível em: <https://oe.cps.sp.gov.br/Biblioteca/Etec/Pedag%C3%B3gico/A%2018/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEETEPS%2020-2015%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20nas%20ETECs.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS Nº 85**, de 14 de julho de 2022 – Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 23 jul. 2022. Diário Oficial de São Paulo. 2022a. Disponível em: <https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/07/etec-regimento-comum-2022.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS Nº 87**, de 08 de dezembro de 2022 – Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 28 dez. 2022. Diário Oficial de São Paulo. 2022b. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum-etec/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CEETEPS. Quem somos. [Website]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. 2022b. Acesso em: 11 nov. 2022.

CEETPS. **Deliberação CEETPS nº 09**, de 07 de dezembro de 1988. Institui atribuições, condições e formas de provimento das funções de Coordenador de Área das ETEs, do Coentro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Diário Oficial do Estado de São Paulo, p. 34, 22 de dezembro de 1988.

CETEC. Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza - BDCETEC. 2022. [Website]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CONSTANTINO, P.R.P; AZEVEDO, M. M. Orientação educacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo: uma investigação sobre a inserção e atuação profissional. **Humanidades & Inovação**, vol. 8, no. 60. p.01-25, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5402>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CONSTANTINO, P.R.P; AZEVEDO, M. M.; MENINO. S.E. Orientação educacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo: inserção, atribuições e contexto de atuação. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v.5, n.1 p.285-304, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/9081>. Acesso em: 07 fev. 2023.
DAVID, R. S. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. *Revista Labor*, v. 1, n. 17, p. 143, 2017.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 799–814, 2012.

GADOTTI, M. **Pressuposto do projeto pedagógico**. In: Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos (sn). v. 1. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000878161>. Acesso em: 01 set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

IFSP. **Regimento IFSP** – Aprova o regimento do campus do Instituto Federal de São Paulo. Resolução nº 26/2016. 2016. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2016/Resolucao_26_2016_Aprova-o-regimento-dos-cmpus-do-ifsp.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica** - 2020. 2021. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2020.zip. Acesso em: 24 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez. 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACCIONE, S. M. R. As contribuições do coordenador pedagógico no ensino profissionalizante na área da estética. **Revista Volare**, Volta Redonda, v. 3, n. 1, p. 408-416, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/89>. Acesso em: 11 jan. 2023.

OECD. **TALIS 2018 Results** (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners. TALIS. Paris: OECD Publishing, 2019.

OECD. **TALIS 2018 Results** (Volume II): teachers and school leaders as valued professionals. Paris: OECD Publishing, 2020.

PAULA E SILVA, J. L. Análise dos Modelos de Gestão Escolar presentes nas atribuições da Coordenação Pedagógica das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. In: **Anais do Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional da Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS**, XVII edição, 2022, São Paulo. CEETEPS, São Paulo, p. 674-683. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1242/14775c00b9a72b1c9d113ce5859dcc0a.pdf>. Acesso em 20 fev. 2023

PAULA E SILVA, J.L. CONSTANTINO, P. R. P. Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo: apontamentos sobre sua história, inserção e atuação na educação profissional. In: **Anais do Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional da Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS**, XVI edição, 2021, São Paulo. CEETEPS, São Paulo, p. 450-463. Disponível em

<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1096/dfdb752cc35f482229f0a77b91fce801.pdf>. Acesso em 20 fev. 2023

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

REYNALDO, C. N. X. L. **O papel da coordenação pedagógica na formação continuada: desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional) – Instituto Politécnico de Santarém, Santarém/PA, 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Edição ampliada. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANTOS, L. P. **Gestão Curricular e Coordenação Pedagógica em uma instituição de educação profissional**: Etec de Ilha Solteira. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira/SP, 2020.

SÃO PAULO [ESTADO]. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 28/1996**. Dispõe sobre o processo de designação de docente para exercer a função de coordenação pedagógica em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/76_1997.htm?Time=8/29/2009%209:55:08%20AM. Acesso em: 01 set. 2021.

SÃO PAULO [ESTADO]. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 528/1998**: Aprova-se o Novo Regimento Comum das Unidades Escolares do SENAI. Diário Oficial do Estado de São Paulo, p. 13, de 02 de outubro de 1998. Disponível em: <https://www.sp.senai.br/galeriaimagens/imageviewer.ashx?Url=70371>. Acesso em: 06 set. 2021.

SÃO PAULO [ESTADO]. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE N° 155**, de 06 de junho de 2017. Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/Delib-155-17.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SENAI - SP. NOVO REGIMENTO SENAI – Disponível em: https://crons-media.sesisenaisp.org.br/api/media/1-0/files?file=arq_81_230106_70b3ef49-3f55-4df5-a4c4-1b1f1e6e3b37.pdf&disposition=false. Acesso em: 19 fev. 2023

SILVA, C.P. **Coordenadores de curso no ensino médio e técnico: a formação dos profissionais nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: São Paulo, 2021. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/dissertacoes/file/354/078b99b40ba5467364f12dc2de7c4386.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, C.P; CONSTANTINO, P.R.P. Formação e inserção dos coordenadores de curso no ensino médio e técnico: o contexto das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. Rev. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.21, n.71, p.1535-1562, out. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401535&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, H.C.S; CONSTANTINO, P.R.P. Processo de qualificação para coordenação pedagógica em escolas técnicas estaduais de São Paulo: um estudo exploratório. In: **VII Congresso Brasileiro de Educação**, Unesp, Bauru, 2019. Anais do VII Congresso [...]. Bauru: Faculdade de Ciências, 2019. Disponível em: [/cbe2019/main/users/25608183886/paper_TC20190812812560\(corrigido\)-ID.pdf](/cbe2019/main/users/25608183886/paper_TC20190812812560(corrigido)-ID.pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

SOUZA, M. L. S. **Um olhar para a importância e os desafios da coordenação pedagógica na Educação Profissional Tecnológica no Instituto Federal Fluminense**. 2018. 57 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Pós-Graduação lato sensu em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MODELO – NÃO PREENCHER


forma a não possibilitar sua identificação individual ou institucional, protegendo e assegurando sua privacidade.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Certos de poder contar com sua contribuição, agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do e-mail do pesquisador João Lourenço de Paula e Silva, joao.silva864@etec.sp.gov.br; ou sob os cuidados do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, professor/pesquisador orientador da investigação, no e-mail: paulo.constantino@cps.sp.gov.br.

Ao subscrever este termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em colaborar. Registro também que concordo com o tratamento de dados para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD):

- Sim, concordo em participar.*
 Não tenho interesse em participar.


João Lourenço de Paula e Silva
Pesquisador - proponente



Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Orientador

APÊNDICE B – FRONTISPÍCIO DO FORMULÁRIO ONLINE

Ciente, portanto, quanto aos objetivos e procedimentos desta atividade, declaro que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a), ao ler as informações iniciais e concordar com os termos do consentimento para a participação na pesquisa: *



Mark only one oval.

SIM, concordo em participar

NÃO tenho interesse em participar

Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo

Pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional, baseado na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

1- Sendo professor[a] de ensino médio e técnico, qual é sua área de atuação nas Etecs? [pode assinalar mais de uma caixa, caso atue na formação geral e na parte profissional concomitantemente] *

Check all that apply.

Artes

Biologia

Educação Física

Espanhol

Filosofia

Física

Geografia

História

Inglês

Língua Portuguesa e Literatura

Matemática

Química

Sociologia

Atuo em disciplinas da Parte Profissional [qualquer componente curricular]

2- Sua identificação quanto ao gênero: *

Mark only one oval.

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

Other:

3- Aponte sua faixa etária: *

Mark only one oval.

18 - 25 anos

26 - 30 anos

31 - 40 anos

41 - 50 anos

51 anos ou mais

4- A Etec em que atua pertence a qual regional de supervisão educacional do Centro Paula Souza? *

Mark only one oval.

Bauru/Araçatuba

Campinas Norte

Campinas Sul

Grande São Paulo Leste
 Grande São Paulo Noroeste
 Grande São Paulo Sul / Baixada Santista
 Itapeva / Registro
 Marília / Presidente Prudente
 Ribeirão Preto / Franca
 São José do Rio Preto / Barretos / Central
 Sorocaba
 Vale do Paraíba / Litoral Norte

5- Há quanto tempo está trabalhando no Centro Paula Souza? (em qualquer função, p.ex.: professor de ensino médio e técnico) *

Mark only one oval.

1 – 5 anos
 6 – 10 anos
 11 – 20 anos
 + de 20 anos

6- Atua na Coordenação Pedagógica em Etecs há quanto tempo? (de modo contínuo ou intermitente. Desconsidere licenças ou afastamentos) *

Mark only one oval.

Menos de 1 ano
 1 – 5 anos
 6 – 10 anos
 11 – 20 anos

7- Já atuou em quais outras funções da Gestão Escolar anteriormente nas Etecs?

Nenhuma
 Coordenação de Área
 Coordenação de Curso
 Orientação Educacional
 Diretoria de Serviços Acadêmicos
 Diretoria de Serviços Administrativos
 Direção de unidade escolar
 Outras: _____

8- Qual é a sua formação inicial em nível superior - graduação? (Descreva: licenciatura em..., tecnologia em..., bacharelado em...) *

9- Concluiu esta primeira formação em qual ano? (digite apenas o ano no campo "YYYY", p.ex.: 1996) *

10- Possui uma segunda graduação? (Se sim, descreva-a)

11- Possui complementação pedagógica à graduação (Esquema I ou II, Resolução 02/97, Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional)? *

Mark only one oval.

Não possuo
 Possui

12- Na sua formação inicial, você teve contato com aspectos da Coordenação Pedagógica? *

Mark only one oval.

Não, nada que constasse no currículo ou de modo sistematizado.

Sim, como conteúdo abordado em alguma disciplina de minha formação.
 Sim, como uma disciplina específica dentro da estrutura curricular que cursei.
 Sim, como uma habilitação profissional dentro do curso que concluí.

13- Possui algum curso de pós-graduação concluído? (pode assinalar mais de uma opção, se o possuir) *

Check all that apply.

Não

Aperfeiçoamento

Especialização

Mestrado Acadêmico

Mestrado Profissional

Doutorado

14- Descreva sua[s] titulação[ões] em nível de pós-graduação, somente se assinalou uma das opções na questão 13. (P.ex.: Especialista em Ensino Superior, Mestre em Educação)

15- Participou de cursos de capacitação/formação continuada, especificamente direcionados à Coordenação Pedagógica no Centro Paula Souza nos últimos 10 anos, por quantas vezes? *

Mark only one oval.

1

2 - 3

4 - 6

Nenhuma vez

16- Você considera as formações em serviço/capacitações oferecidas pelo Centro Paula Souza aos coordenadores pedagógicos das Etecs, quanto à sua periodicidade? *

Mark only one oval.

Adequadas

Insuficientes

Não quero opinar ou não saberia

17- Você toma contato e participa de formações/capacitações especificamente voltadas à Coordenação Pedagógica fora do CPS? *

Mark only one oval.

Sim, frequentemente

Sim, raramente

Não costumo receber, acessar estas informações ou participar de formações

18- No período entre 2019 e 2022, você participou de alguma atividade de desenvolvimento ou formação profissional especificamente destinada a você como coordenador[a], dentro ou fora do Centro Paula Souza? *

Mark only one oval per row.

Sim

Não

cursos/seminários sobre conteúdos e métodos de Coordenação Pedagógica

cursos/seminários/oficinas presenciais

cursos/seminários/oficinas online

congressos ou conferências de educação em que são apresentadas pesquisas ou discutem temas educacionais

leitura de textos/bibliografia especializada e direcionada à Coordenação Pedagógica

outras atividades no período

19- No período entre 2019 e 2022, você participou de alguma atividade de desenvolvimento ou formação profissional em uma perspectiva mais ampla, não especificamente destinada à Coordenação Pedagógica, dentro ou fora do Centro Paula Souza? *

Mark only one oval per row.

Sim
Não

cursos/seminários sobre conteúdos e métodos de Coordenação Pedagógica
cursos/seminários/oficinas presenciais
cursos/seminários/oficinas online
congressos ou conferências de educação em que são apresentadas pesquisas ou discutem temas educacionais
leitura de textos/bibliografia especializada e direcionada à Educação e temas correlatos
outras atividades no período

20- Teria interesse em realizar algum tipo de formação em nível de pós-graduação para a atuação na Coordenação Pedagógica? *

Mark only one oval.

Sim, tenho interesse em um Mestrado em Educação Profissional, que em algum momento abordasse o tema em alguma disciplina.
Sim, tenho interesse em uma especialização lato sensu presencial, que seja totalmente voltada à Coordenação Pedagógica.
Sim, tenho interesse em uma especialização lato sensu à distância [com aulas síncronas, eventualmente], que seja totalmente voltada à Coordenação Pedagógica.
Já fiz um curso desta natureza, mas teria interesse em realizar outro.
Não tenho interesse por este tipo de curso.

21- Para cada uma das áreas listadas abaixo, indique em que medida você considera que necessita atualmente de formação/desenvolvimento/capacitação profissional para a Coordenação Pedagógica: *

Mark only one oval per row.

Nenhuma necessidade atualmente
Pouca necessidade
Moderada necessidade
Grande necessidade

Conhecimento e compreensão do desenvolvimento de novas pesquisas e teorias sobre Coordenação Pedagógica
Conhecimento e compreensão de práticas de Coordenação Pedagógica
Coleta e tratamento de dados relacionados aos alunos e turmas, visando a tomada de decisões na escola
Liderança de Equipes no Ambiente Escolar
Desenvolvimento de colaborações com outros atores escolares (professores, auxiliares de docente, coordenadores de curso ou classe descentralizada, orientadores educacionais etc.)
Habilidades com as tecnologias da informação e da comunicação
Formulação, Execução e Avaliação do Projeto Político-Pedagógico
Prestar assistência à atividade docente
Conhecimento das propostas curriculares das Etecs (no ensino médio e técnico)
Abordagem de Competências Socioemocionais no cotidiano escolar
Construção de Projetos Interdisciplinares
Diversificação dos instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem
Formulação de Planos de Trabalho Docente e Abordagens Didáticas
Formação Continuada de Docentes
Mediação de relações interpessoais e/ou de conflitos no ambiente escolar

Aspectos legais envolvidos na Coordenação Pedagógica (legislação, documentação, procedimentos junto à Diretoria de Serviços Acadêmicos e outros)
 Promoção da gestão escolar participativa e compartilhada entre os alunos, por meio dos organismos disponíveis (Conselhos de classe e escolar, Grêmio Estudantil, Cooperativa, escola, outros)

22- Em que medida você concorda ou discorda de que cada uma das afirmações a seguir representa uma barreira para sua participação em formação/desenvolvimento/capacitação profissional: *

Mark only one oval per row.

Discorda totalmente
 Discorda
 Concorda
 Concorda totalmente

Não tenho pré-requisitos suficientes (pouca formação para a orientação, pouco tempo de atuação, p. ex.)
 Não tenho tempo devido às responsabilidades com o meu trabalho
 Não tenho tempo devido às responsabilidades extraescolares (família, outra ocupação, p.ex.)
 Não existem incentivos, da escola ou da instituição, para participar de formação/desenvolvimento/capacitação profissional
 Formação/desenvolvimento/capacitação são caros
 Formação/desenvolvimento/capacitação estão fisicamente distantes de onde moro ou trabalho
 Não existem oportunidades de formação/desenvolvimento proporcionadas pela instituição

23- A Coordenação Pedagógica foi sua primeira opção de carreira? (Entendendo “carreira” por um emprego remunerado que você considerou como capaz de se tornar seu trabalho por um período de sua vida) *

Mark only one oval.

Sim
 Não

24- Em que medida as seguintes razões foram importantes para você se tornar um coordenador[a] pedagógico[a]? *

Mark only one oval per row.

Não foi importante
 Pouca importância
 Importância moderada
 Grande importância

Era uma opção de carreira mais estável
 Era uma maneira de permanecer na cidade onde resido
 Era uma maneira de completar minha carga horária de trabalho
 Os horários de trabalho eram mais adequados aos compromissos da minha vida pessoal
 A coordenação me permitia ajudar mais os processos educacionais desenvolvidos na escola
 A coordenação me permitia oferecer uma contribuição à sociedade e a comunidade escolar

Sobre a atuação na Coordenação Pedagógica

25- Como você avalia o marco legal em vigência sobre a atuação da Coordenação Pedagógica nas Etecs? (Deliberação CEETEPS nº20/2015 *

Mark only one oval.

Contemplam adequadamente as atribuições que costumo desenvolver e não precisam de modificações substanciais.

Considero que precisam de revisão e atualização, pois a atuação dos coordenadores também vem se modificando.

Não sei ou não pretendo opinar sobre o assunto.

26- Em que medida você compreende que a interação com os seguintes setores seja importante?

Mark only one oval per row.

Nenhuma importância

Pouca importância

Moderada importância

Grande importância

Discentes

Docentes

Auxiliares de Docentes

Coordenação de Curso

Orientação Educacional

Diretoria de Serviços Acadêmicos

Diretoria de Serviços Administrativos

ATA

Direção

Outras

27- Por favor, indique com que frequência você esteve envolvido [a], na Coordenação Pedagógica, com as seguintes atividades em sua Etec, no período entre 2019 e 2022.

Mark only one oval per row.

Nunca

Algumas vezes ou raramente

Frequentemente

Muito frequentemente

Ofertei esclarecimento aos discentes sobre os planos de curso e as abordagens docentes

Acolhi reclamações sobre conflitos ou abordagens inadequadas de docentes

Atendi discentes com problemas de saúde física ou mental

Participei de reuniões com o Grêmio Estudantil

Participei de reuniões com Representantes de Turma

Realizei ronda nos corredores da escola, para verificar se havia alunos fora da sala de aula

Realizei plantão no horário de entrada ou saída, para verificar possíveis atrasos, saídas antecipadas, uso de substâncias ou conflito entre alunos

Mediei conflitos entre docentes e discentes, ou entre docentes

Realizei reuniões de instrução

Instruí sobre o uso de recursos e procedimentos da função docente

Analisei e solicitei correções em Planos de Trabalho Docente

Supervisionei e propus revisão de abordagens didáticas, processos de avaliação e recuperação propostos pelos docentes

Viabilizei a formação continuada do corpo docente

Propus atividades integradoras e interdisciplinares, como semanas temáticas

Realizei instrução aos coordenadores de curso sobre o uso de recursos e procedimentos da função

Formulei pautas relevantes para as reuniões de curso

Acompanhei os registros de aulas dadas e não dadas e reposições (Anexo IV)
 Auxiliei na montagem de Horários de Aulas
 Coletei documentos relevantes à Vida Escolar dos alunos (trancamentos, desistências, acompanhamentos domiciliares etc)
 Coletei documentos referentes ao cumprimento de atividades docentes (relatório de entrega ou correção de planos de aula, participação em reuniões de curso ou planejamento, entrega de menções, realização de reposições de aula)
 Formulei estratégias de combate à evasão escolar, em conjunto com os Coordenadores de Curso e a Orientação Educacional

Auxiliei na mediação de conflitos entre discentes
 Atendi pais ou responsáveis para tratar de questões pertinentes ao processo individual de aprendizagem de estudantes
 Recebi informação de condições especiais de atendimento a discentes (questões de saúde física ou mental, reclamações de abordagens docentes, entre outros)
 Recebi informação de acompanhamento de frequência dos discentes

Recebi informações relevantes sobre os docentes, como atribuição de aulas justificativas de faltas
 Apresentei informações relevantes sobre os docentes, como atribuição de aulas justificativas de faltas
 Recebi informações sobre as disponibilidades docentes para a montagem de horários
 Apresentei informações sobre as disponibilidades docentes para a montagem de horários
 Solicitei e acompanhei a abertura de Processos Seletivos ou Concurso Público para contratação de novos docentes
 Informei, para o registro em folha de pagamento dos docentes, faltas, justificativas, adicional noturno, troca de horários entre docentes, entre outros

Acompanhei e direcionei solicitações discentes, como Aproveitamento de Estudos, Trancamentos, Acompanhamento Domiciliar e outros
 Defini, em conjunto com o Responsável pela Secretaria, estratégias para procedimentos regulares, como Aproveitamento de Estudos, Vagas Remanescentes, Controle de Frequência Mensal de Faltas Discentes, Fichas Individuais de Acompanhamento de Desempenho e outros
 Defini docentes responsáveis por Progressões Parciais

Formulei relatórios e análises de indicadores (NSA, banco de dados da Cetec, outros produzidos dentro ou fora da escola) que auxiliem a tomada de decisões da Direção Escolar
 Participei de reuniões com parceiros e outros membros da comunidade escolar
 Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Supervisão Escolar
 Recebi demandas de adoção de estratégias pedagógicas, oriundas da Comunidade Escolar
 Integrei comissões internas de análise de pontuação docente, aproveitamentos de estudos, Vagas Remanescentes ou outras
 Integrei comissões de apuração disciplinar
 Integrei órgãos auxiliares, como CIPA, APM, Conselho de Escola ou outros
 Participei de reuniões de Conselho de Classe, reuniões de curso ou reuniões pedagógicas
 Auxiliei em problemas de infraestrutura predial ou de equipamentos
 Formulei o Projeto Político Pedagógico
 Implementei o Projeto Político Pedagógico
 Avaliei os resultados do Projeto Político Pedagógico

Instruí sobre o uso do sistema NSA para os adequados registros dos procedimentos acadêmicos

Instruí sobre o uso de recursos digitais (MS Teams, ferramentas do Office365 e outros) para a melhoria da comunicação e produtividade da equipe escolar

Propus soluções de comunicação, como a adoção ou criação de recursos digitais, que garantam um bom fluxo de informações entre os setores

Distribuí de merenda aos discentes

Realizei a distribuição e recolhimento de Livros Didáticos

Troquei informações e estratégias de trabalho com outros coordenadores pedagógicos

28- Considerando o Projeto Político Pedagógico de sua unidade escolar, aponte em que medida você concorda ou discorda de cada uma das afirmações abaixo:

Mark only one oval per row.

Discorda
Concorda

Para sua confecção, participam membros da comunidade interna (docentes, discentes, funcionários) e membros da comunidade externa (pais ou responsáveis, representantes do setor produtivo, comunidade do entorno), além da equipe de gestão (Coordenações de Curso / Ensino Médio, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Classe Descentralizada, Orientação Educacional, ATA e Direção)

Para sua confecção, participam apenas membros da comunidade interna (docentes, discentes, funcionários), além da equipe de gestão (Coordenações de Curso / Ensino Médio, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Classe Descentralizada, Orientação Educacional, ATA e Direção)

Para sua confecção, participam apenas docentes e a equipe de gestão (Coordenações de Curso / Ensino Médio, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Classe Descentralizada, Orientação Educacional, ATA e Direção)

Para sua confecção, participam apenas os membros da equipe de gestão (Coordenações de Curso / Ensino Médio, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Classe Descentralizada, Orientação Educacional, ATA e Direção)

Para sua implementação, participam e se responsabilizam membros da comunidade interna (docentes, discentes, funcionários) e membros da comunidade externa (pais ou responsáveis, representantes do setor produtivo, comunidade do entorno), além da equipe de gestão (Coordenações de Curso / Ensino Médio, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Classe Descentralizada, Orientação Educacional, ATA e Direção)

Para sua implementação, participam e se responsabilizam apenas membros da comunidade interna (docentes, discentes, funcionários), além da equipe de gestão (Coordenações de Curso / Ensino Médio, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Classe Descentralizada, Orientação Educacional, ATA e Direção)

Para sua implementação, participam e se responsabilizam apenas docentes e a equipe de gestão (Coordenações de Curso / Ensino Médio, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Classe Descentralizada, Orientação Educacional, ATA e Direção)

Para sua implementação, participam e se responsabilizam apenas os membros da equipe de gestão (Coordenações de Curso / Ensino Médio, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Classe Descentralizada, Orientação Educacional, ATA e Direção)

O seu conteúdo representa os valores e a cultura do momento histórico da unidade escolar

O seu conteúdo permite à gestão escolar definir diretrizes, legitimando suas aplicações ao cotidiano escolar

O seu conteúdo representa a prática docente e ao cotidiano escolar, determinante para análises e decisões sobre situações que ocorrem ao longo do ano

O seu conteúdo tem caráter burocrático, pouco relevante para a prática educacional e para a rotina escolar

Sua revisão precisa de periodicidade anual

Sua revisão precisa de periodicidade maior do que um ano

29- Para viabilizar a Formação Continuada dos Docentes de sua Unidade, quais ações você adotou, entre os anos de 2019 e 2022:

Mark only one oval per row.

Nunca
Algumas vezes ou raramente
Frequentemente
Muito frequentemente

Propus reflexões e estudos durante as reuniões pedagógicas
Busquei parcerias com instituições
Convidei palestrantes
Solicitei capacitações específicas à Cetec Capacitações e divulgo regularmente as atividades propostas pelo setor
Viabilizei grupos de estudos e ações de multiplicação de conhecimentos e práticas entre docentes
Solicitei auxílio e recursos ao Núcleo Regional Administrativo
Outros

30- Sua atuação na Coordenação Pedagógica, no âmbito das Etecs, tem como principal meta:

Mark only one oval per row.

Discorda totalmente
Discorda
Concorda
Concorda totalmente

Formar o maior número de alunos possível por turma, garantindo o direito constitucional à educação a todos os cidadãos
Alcançar os melhores níveis de aprendizado, visando as competências e habilidades descritas nos planos de curso, evitando práticas pedagógicas desatualizadas e contraproducentes
Formar a força de trabalho, preparada adequadamente, como o setor produtivo do entorno escolar necessita
Formar cidadãos críticos e conscientes de seu ambiente social, cultural e político

31- Você busca interlocução com a supervisão pedagógica regional das Etecs, para o desenvolvimento do seu trabalho de Coordenação Pedagógica? *

Mark only one oval.

Nenhuma ou não busco
Busco poucas vezes, pois é não necessito dessa interlocução
Busco poucas vezes, pois não obtenho a ajuda de que preciso
Busco frequentemente

32- A respeito do período de trabalho remoto entre março/2020 e julho/2021, ocasionado pela pandemia de Covid-19, quanto você considera que as atividades da Coordenação Pedagógica precisaram se modificar?

Mark only one oval per row.

Nunca Modificação
Modificação Discreta
Modificação Moderada
Modificação Acentuada

Rotina de Trabalho
Planejamento Escolar
Acompanhamento Pedagógico
Avaliação de Resultados
Interação com discentes
Interação com docentes
Interação com equipe de Gestão Escolar

33- Descreva brevemente as qual(is) atividade(s) sofreu(ram) maior impacto durante o período de trabalho remoto, e quais foram essas modificações.

34- OPCIONAL: Se desejar, apresente considerações e comentários sobre esta pesquisa ou sobre a formação e o trabalho de Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais.

APÊNDICE C – PROPOSTA DE PRODUTO: ATIVIDADE DE EXTENSÃO

Seminário: A atuação da coordenação pedagógica na educação profissional

Responsável:

João Lourenço de Paula e Silva⁹

Carga horária: 9 horas (3 encontros semanais de 3 horas).

Data e horário: A definir pela Coordenação: terças, quartas ou quintas – 19:00 – 22:00

Modalidade: A distância, com encontros síncronos

Local: Ambiente virtual de aprendizagem da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa - Centro Paula Souza (baseado no *Microsoft Teams*).

Público Alvo: Coordenadores pedagógicos em instituições de educação profissional. Pesquisadores, gestores de unidade ou de sistemas da educação pública ou privada.

Descrição da atividade: A demanda ampliada pela educação profissional técnica de nível médio, bem como a amplitude dos cursos oferecidos nas instituições públicas e privadas, constituem um desafio aos profissionais que atuam na coordenação pedagógica na EPT, em suas diversas modalidades e formatos. Por este motivo, requerem uma análise criteriosa e o estabelecimento de estratégias para sua gestão e administração, atendendo às suas necessidades técnicas, administrativas e pedagógicas.

Nossa proposta pretende fomentar, por meio de um seminário *online* junto aos coordenadores pedagógicos, um conjunto de saberes baseados nos estudos recentes e o reconhecimento de um atendimento específico e localizado nas próprias unidades escolares e instituições de ensino, aperfeiçoando a gestão local e, indiretamente, dos sistemas de educação profissional.

Objetivos:

- Apresentar os resultados de investigações recentes sobre a coordenação pedagógica, com ênfase no CEETEPS;
- Fomentar práticas gestionárias e pedagógicas entre os coordenadores pedagógicos da educação profissional;
- Sinalizar ações relevantes e um conjunto de saberes relacionados à gestão educacional por área de interesse – coordenação pedagógica;
- Colaborar na constituição de uma cultura permanente de gestão educacional, ajustada às peculiaridades das instituições de educação profissional em que atuam os participantes.

Número de vagas: 40.

⁹ Discente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS. Informações sobre titulação e biografia a serem inseridas posteriormente.

ANEXO A - PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. N° 009/2022

1. PROTOCOLO N° 009/2022	25/04/2022 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 29/04/2022
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Coordenação pedagógica na educação profissional: um estudo sobre a inserção, formação e atuação nas escolas técnicas estaduais de São Paulo		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
João Lourenço de Paula e Silva		
Paulo Roberto Prado Constantino		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p>		
<p align="center">Aprovar e solicitar que nos seja enviada a autorização da CETEC assinada para arquivo.</p>		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		