

**OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ANÁPOLIS-GO E A QUALIDADE DO ENSINO.**

**THE COORDINATORS OF THE PUBLIC SCHOOLS IN ANÁPOLIS AND THE QUALITY OF TEACHING**

Sandra Elaine Aires de Abreu  
(Universidade Estadual de Goiás / MIELT)  
Wenceslau Gonçalves Neto  
(Universidade Federal de Uberlândia)  
Ewerton de Freitas Ignácio  
(Universidade Estadual de Goiás / TECER)

**RESUMO:** A efetivação de uma escola de qualidade no Brasil é um grande desafio, uma vez que a sociedade brasileira é extremamente heterogênea, ocasionando uma diferenciação qualitativa na educação de acordo com as desigualdades socioeconômicas e culturais de cada região do país. Alguns estudiosos classificam os indicadores de qualidade em duas dimensões: intra e extraescolares. Neste estudo optamos por analisar os intraescolares, ou seja, os que dizem respeito ao sistema de ensino, à escola, ao professor e aos alunos. Nestes termos, o objetivo desta pesquisa foi analisar o perfil e as atribuições dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Anápolis-GO, como alguns dos indicadores de qualidade do ensino. Para o desenvolvimento desta investigação utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental, conjugadas aos dados coletados por meio da aplicação de um questionário aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais no ano de 2009. –Em relação ao perfil dos coordenadores pedagógicos, podemos dizer que eles atendem formalmente aos indicadores de qualidade, ou seja, possuem formação superior e especializações na área e frequentam constantemente os cursos de aperfeiçoamento. No que diz respeito às atribuições, observamos que as exercem de acordo com as especificações regulamentares, mas necessitam de aperfeiçoamento quanto ao planejamento escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenadores pedagógicos. Escolas públicas municipais. Anápolis. Qualidade do Ensino.

**ABSTRACT:** To actualize a quality Brazilian's school is a big challenge, since the Brazilian society is extremely heterogeneous, causing, a qualitative differentiation in education, according to socioeconomic and cultural inequalities of each region of the country. Some scholars classify the quality in two dimensions: intra and extra curricular to analyze, in other words, those related to the education system, the school, the teacher and students. In these terms, the objective of this research was to analyze the profile and tasks of the Anápolis-GO's municipal coordinators, as some of the education quality indicators. To develop this research we used the literature search and documental analysis, combined with the data colleted trough a questionnaire to the coordinators of public schools in 2009. In relation of the pedagogic coordinators profile, we can say that they formally deal to the quality indicators, in other words, have higher education and specializations in the area and constantly attend training courses with respect to assignments we observed that they exercise it according with the regulatory requirements, but need improvement regarding school planning.

**KEYWORDS:** Coordinators. Public schools. Anápolis. Quality of Teaching.

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade brasileira é marcada por diversidades regionais, estaduais e municipais, ocasionando uma diferenciação de qualidade na educação de acordo com as desigualdades socioeconômicas e culturais de cada região brasileira, por isso a efetivação de uma escola de qualidade no Brasil é um grande desafio.

Estabelecer os parâmetros de qualidade no ensino para as escolas brasileiras é uma tarefa complexa, pois os indicadores desse atributo são diversos. Alguns estudiosos do tema classificam esses indicadores em duas dimensões: intraescolares e os extraescolares. Neste estudo optamos por analisar a dimensão intraescolar, ou seja, a que diz respeito ao sistema de ensino, à escola, ao professor e aos alunos. Nestes termos, nosso foco incidiu sobre o perfil e as atribuições pedagógicas e administrativas dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais de Anápolis-GO, por entender que tais aspectos refletem diretamente na qualidade do ensino ministrado nestas unidades de ensino.

Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar o perfil profissional e a atuação dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Anápolis, como alguns dos indicadores de qualidade do ensino. Para o desenvolvimento desta investigação utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental e os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais.

A rede municipal de ensino de Anápolis, no período da aplicação dos questionários, no ano de 2009, contava com 64 (sessenta e quatro) escolas. Responderam o questionário 71 (setenta e um) coordenadores pedagógicos de 57 (cinquenta e sete) escolas. Das escolas que participaram da pesquisa, 12 (doze) tinham 2 (dois) coordenadores e 1 (uma) tinha 3 (três) coordenadores, as demais apenas 1 (um).

As informações contidas nos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos nos permitem traçar o perfil, quanto a gênero e idade; hábitos de leitura; formação profissional (inicial e continuada); tempo de atuação profissional; satisfação profissional e salarial; e atribuições administrativas e pedagógicas dos coordenadores pedagógicos.

## O perfil dos coordenadores pedagógicos

**QUADRO 1**  
**Gênero e idade dos coordenadores pedagógicos - 2009**

Gênero e Idade	Feminino		Masculino		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
23 a 27 anos	1	1,4	-	-	1	1,4
28 a 32 anos	13	18,3	-	-	13	18,3
33 a 37 anos	13	18,3	-	-	13	18,3
38 a 42 anos	12	17,0	1	1,4	13	18,4
43 a 48 anos	13	18,3	-	-	13	18,3
48 a 52 anos	12	17,0	-	-	12	17,0
53 anos e mais	6	8,3	-	-	6	8,3
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>	<b>1</b>	<b>100,0</b>	<b>71</b>	<b>100,00</b>

Os dados do quadro 1 revelam que a maior concentração dos coordenadores pedagógicos encontra-se na faixa etária entre 28 e 52 anos de idade, havendo distribuição equitativa entre os diferentes estratos. Como, geralmente, os coordenadores pedagógicos são escolhidos entre os professores com mais experiência e com pós-graduação, a idade dos mesmos, em sua maioria, está compatível com esses critérios. A presença de um único representante do sexo masculino entre os pesquisados confirma um aspecto já conhecido, que é a delimitação do campo da educação como um território eminentemente feminino.

**QUADRO 2**  
**Hábito e tipo de leitura dos coordenadores pedagógicos - 2009**

Habito de Leitura	%	Tipos de leitura	%
Sim	84,0	Literatura	31,0
Não	0,0	Livros pedagógicos	22,0
Pouco	13,0	Revista	26,0
Não responderam	3,0	Jornais	13,0
-	-	Outros	7,0
-	-	Não responderam	1,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>		<b>100,0</b>

As informações do quadro 2 demonstram que a maioria dos coordenadores tem hábito de leitura, mas é significativo que 13%, utilizem pouco esse fundamental recurso para o aperfeiçoamento da profissão exercida, que exige bastante e contínua leitura para atualização e preparação das atividades de formação de professores em serviço. Com relação ao tipo de leitura, os dados, além de revelarem que os coordenadores possuem um gosto diversificado,

indicam, também e de forma preocupante, que apenas 22% dedicam-se à leitura de livros diretamente ligados à sua profissão. Na opção “outros”, os destaques foram para a bíblia, livros religiosos (evangélicos, cristãos, espíritas), literatura de autoajuda e infantil, gibis, etc, igualmente não relacionados com a profissão.

A formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível melhorar a qualidade da educação básica sendo que, a partir de meados da década de 1970, a preparação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, componente estratégico nesse processo, passou a ser feita em nível superior. (MELLO, 2000). Essa prática se institucionaliza com a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que a formação de docentes para a educação básica deverá ser preferencialmente feita em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena. (Art.62).

Na rede municipal de ensino de Anápolis, pelos dados do quadro 3, a maioria dos coordenadores pedagógicos (77%), tiveram como formação inicial para a docência, o curso de magistério do ensino médio. Isso é compatível com a prática adotada até a vigência da Lei nº 9394/96, quando não havia exigência de curso superior para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, os professores com nível médio ingressavam no serviço público e no decorrer de sua carreira cursavam a educação superior.

**QUADRO 3**  
**Ensino Médio e Graduação dos coordenadores pedagógicos -2009**

<b>Ensino Médio</b>	<b>%</b>	<b>Graduação</b>	<b>%</b>
Magistério	77,0	Pedagogia	95,0
Técnico Profissionalizante	5,0	Normal Superior	1,4
Ensino secundário	18,0	Filosofia	1,4
-	-	Letras	2,2
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Ainda pelos dados do quadro 3, identificamos que todos os coordenadores são portadores de diplomas de licenciatura de curso superior, maciçamente em pedagogia, alguns com mais de uma graduação. Vale ressaltar que nas Diretrizes do Conselho Municipal de Educação de Anápolis (Diretrizes do CME), documento elaborado no ano de 2008, ficou estabelecido, no parágrafo único do Art.29, entre outros critérios, ser graduado em Pedagogia ou ter Licenciatura plena para o exercício da coordenação pedagógica. Ao que tudo indica isto está sendo cumprido.

A maioria dos coordenadores pedagógicos formou-se em instituições de ensino superior com sede ou campus na própria cidade de Anápolis, totalizando 87%. Este índice demonstra a importância das instituições locais e/ou regionais para o cumprimento das determinações legais e para o desenvolvimento de programas de aprimoramento destes e de outros profissionais da educação. Acrescente-se, inclusive, que dois coordenadores são portadores de diplomas no nível de mestrado.

Indagados sobre o quanto o curso superior por eles cursado os preparou para o exercício profissional, 91% dos coordenadores pedagógicos fizeram uma boa avaliação de suas graduações para o desempenho de seus ofícios. Entretanto, consideramos ser possível questionar, mesmo que parcialmente, tal preparação para o exercício da coordenação pedagógica, uma vez que nem todos os cursos de pedagogia dão essa formação, muito menos as demais licenciaturas.

**QUADRO 4**  
**Avaliação do curso superior – 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Excelente	20,0
Muito bom	46,0
Bom	25,0
Regular	8,0
Insuficiente	1,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

As respostas coletadas nos mostraram que a grande maioria dos coordenadores pedagógicos (90%) fez cursos de pós-graduação *lato sensu*, vários deles (18,5%) com mais de uma especialização.

**QUADRO 5**  
**Especializações dos coordenadores – 2009**

<b>Especializações</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Administração Educacional	40	49,0
Currículo e prática educativa	1	1,2
Educação Infantil e Séries Iniciais	3	3,8
Educação Infantil e Ensino Especial	1	1,2
Inclusão	2	2,6
Leitura e escrita da língua portuguesa	1	1,2
Libras	2	2,6
Língua Espanhola	1	1,2
Metodologia de Ens. Superior	3	3,8

Orientação Educacional	1	1,2
Planejamento Educacional	8	10,0
Psicogênese da Língua Escrita	1	1,2
Psicopedagogia	17	21,0
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100,0</b>

Pode-se verificar, pelo quadro 5, que as especializações preponderantes são de Administração Escolar e Psicopedagogia, o que é compatível com o cargo exercido e com o curso de graduação, pois 69 (sessenta e nove) coordenadores eram pedagogos. No entanto, a grande incidência de especialização em Administração Escolar demonstra interesse e qualificação para a gestão, bem como a tendência dos coordenadores pedagógicos em se tornarem gestores. É fato que muitas funções exercidas pelo coordenador pedagógico têm características administrativas, mas o foco principal está nas atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, para as quais o coordenador tem que estar preparado. Valeria a pena uma reflexão sobre o local onde se dá a formação dos coordenadores pedagógicos de Anápolis: na prática cotidiana ou nos cursos de especialização? Ou nos cursos de formação continuada, oferecidos pelo Centro de Formação dos profissionais em Educação, Ciência e Tecnologia (CEFOPE)?

A formação continuada se faz necessária para ampliar o conhecimento e mudar a prática pedagógica. (CHRISTOV, 2009). E consiste em ações dentro e fora da jornada de trabalho. As ações dentro das jornadas de trabalho se dão pela participação no projeto pedagógico da escola, na ajuda a professores iniciantes, a grupos de estudos, etc. As ações fora da jornada de trabalho, por sua vez, consistem em participações em cursos, congressos, seminários, encontros, palestras, oficinas etc. (LIBÂNEO, 2008; BRUNO, 2009).

Quanto aos cursos de aperfeiçoamento, outra modalidade de formação continuada, são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no CEFOPE. Questionados sobre quantos cursos os coordenadores pedagógicos, já teriam realizado, os resultados foram bem significativos, como pode ser visto no quadro 6.

**QUADRO 6**  
**Quantidade de cursos frequentados pelos coordenadores no**  
**CEFOPE – 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
De 1 a 5 cursos	73,0
De 6 a 10 cursos	17,0
Mais de 10 cursos	6,0
Não responderam	4,0

<b>Total</b>	<b>100,0</b>
--------------	--------------

Com base nas respostas podemos inferir que foi expressiva a participação dos coordenadores pedagógicos nos cursos oferecidos pelo CEFOPE, alguns deles específicos para a formação do coordenador pedagógico. Estas informações coletadas sobre a formação inicial e continuada revelam um quadro que pode ser considerado otimista quanto à qualificação dos coordenadores da rede municipal de ensino de Anápolis.

Em relação à avaliação dos cursos oferecidos pelo CEFOPE, o índice de satisfação foi alto, como se pode ver no quadro 7.

**QUADRO 7**  
**Avaliação dos cursos do CEFOPE pelos coordenadores - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Excelente	30,0
Muito Bom	59,0
Bom	6,0
Regular	1,0
Insuficiente	0,0
Não respondeu	4,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Vale ressaltar que o CEFOPE não estabelece a prática de avaliar a aplicação dos conhecimentos adquiridos nestes cursos na prática dos atores sociais das escolas municipais, o que dificulta a aferição do alcance efetivo dos resultados. No entanto, as respostas dos coordenadores podem ser consideradas como indício da importância desses cursos no universo educacional anapolino.

Entre os cursos oferecidos pelo CEFOPE, destacamos o que é destinado à preparação para a alfabetização. A SEMED adotou a teoria e prática construtivista para o processo de alfabetização e, para tanto, vem promovendo cursos de capacitação para alfabetizadores através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), a fim de que todos os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos dominem o processo de alfabetização.

**QUADRO 8**  
**Coordenadores que cursaram o PROFA - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Sim	84,0
Não	13,0
Não respondeu	3,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

No entanto, de acordo com os dados do quadro 8, podemos perceber que 13% dos coordenadores não frequentaram esses cursos, o que é preocupante e nos leva a fazer a seguinte pergunta: como um coordenador pedagógico que não conhece esse processo de alfabetização pode supervisionar e avaliar professores e alunos na fase de alfabetização? Se a SEMED adotou esse processo de alfabetização deveria garantir o domínio do mesmo pelos professores, coordenadores e gestores.

**QUADRO 9**  
**Avaliação da alfabetização pelos coordenadores - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Excelente	6,0
Muito Bom	3,0
Bom	76,0
Regular	13,0
Insuficiente	1,0
Não respondeu	1,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Ao avaliar o nível de alfabetização dos alunos, pode-se verificar que a alfabetização está merecendo uma atenção especial, mas os resultados parecem não agradar muito aos coordenadores pedagógicos, uma vez que, pelos dados do quadro 9, 76% o consideraram apenas como bom, e somente 9% como excelente ou muito bom. Talvez o fato de nem todos os coordenadores pedagógicos terem cursado o PROFA, como indicado acima, possa ter contribuído para esses resultados.

Considera-se que a experiência em sala de aula é fator fundamental para o exercício da coordenação pedagógica, pois esta função exige que o professor tenha vivência na docência e conheça a fundo a realidade educacional. Observando os dados do quadro 10, se agruparmos os coordenadores pedagógicos com experiência superior a 8 anos, obteremos um total de 73% de coordenadores com experiência significativa em sala de aula, o que reputamos como um fator relevante ao se considerar a qualidade do ensino. Nessa linha de raciocínio, embora não entendamos esse indicador como excludente, pensamos que devem merecer atenção os 27% de coordenadores pedagógicos com experiência de até 2 anos a 7 anos e a repercussão desse grupo com pouca experiência em sala de aula no desempenho escolar do município.

**QUADRO 10**  
**Tempo de magistério (sala de aula) e tempo na coordenação – 2009**

<b>Tempo de magistério - sala de aula</b>	<b>%</b>	<b>Tempo na coordenação</b>	<b>%</b>
---	----------	-----------------------------	----------

Até 2 anos	1,0	Até 2 anos	47,0
3 a 7 anos	26,0	3 a 7 anos	35,0
8 a 12 anos	35,0	8 a 12 anos	8,5
13 a 17 anos	23,0	13 a 17 anos	4,2
18 a 22 anos	3,0	18 a 22 anos	1,1
23 a 27 anos	9,0	Não responderam	4,2
Mais de 28 anos	3,0		
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Esse tempo de experiência em sala de aula seria suficiente para adquirir as competências exigidas de um coordenador pedagógico para as séries iniciais? Esta preocupação está presente também na Lei Complementar n. 211, de 22 de dezembro de 2009 (Estatuto do Magistério do Município de Anápolis), que determina no parágrafo único de seu artigo 3º:

A experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções complementares na carreira do magistério, que não a docência, será de três anos, e adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino público ou privado, além da aprovação no estágio probatório.

A coordenação pedagógica em Anápolis, portanto, deveria ser exercida por professor do quadro efetivo da SEMED, com experiência mínima de três anos de efetiva docência, além de ter graduação superior em Pedagogia ou Licenciatura Plena. (parágrafo único, Art.29, Diretrizes do CME, 2008). Desta forma, podemos considerar que o coordenador identificado com até 2 anos de experiência em sala de aula exercendo a função na rede municipal está ferindo a lei e deve-se olhar com cuidado sua efetiva contribuição à gestão da escola.

Se o tempo de experiência em sala de aula é importante, para além da exigência legal, o tempo de experiência na coordenação pedagógica também deve ser levado em conta. No entanto, nesse particular, os dados do quadro 10, são preocupantes, pois quase a metade (49%) dos coordenadores está no estrato até 2 anos. Se somarmos a estes o estrato de 3 a 7 anos, chegaremos a 86%, restando apenas 14% dos coordenadores num estrato mais experiente. Esses dados demonstram que os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Anápolis apresentam pouco tempo de experiência na coordenação, o que deve ser motivo de atenção por parte das autoridades escolares do município.

#### **QUADRO 11**

##### **Satisfação profissional e salarial dos coordenadores pedagógicos - 2009**

<b>Opções</b>	<b>Profissional (%)</b>	<b>Salarial (%)</b>
---------------	-------------------------	---------------------

Muito Alto	7,0	-
Alto	45,0	1,0
Médio	41,0	38,0
Baixo	4,0	53,0
Muito baixo	-	6,0
Não responderam	3,0	2,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Com relação ao quadro 11, chamam a atenção as respostas dadas pelos coordenadores que apresentam baixo nível de satisfação profissional para com a função que ocupam, visto que os mesmos normalmente são escolhidos entre os melhores professores. Destacam-se os 60% que apresentam nível baixo e muito baixo de satisfação profissional e apenas 1% com nível alto. Esses dados são semelhantes aos referentes à satisfação salarial, no qual 53% encontram-se no nível baixo e novamente 1% no nível alto. Os dados são bastante expressivos, o que deveria alertar a prefeitura municipal, não apenas para a questão salarial, mas também para as condições de trabalho disponibilizadas nas escolas, para que as atividades sejam executadas com eficácia e redundem em patamares positivos de satisfação. Deve-se alertar, no entanto, para o real dimensionamento dos dados, que o questionário foi aplicado num período em que os coordenadores estavam reivindicando gratificação de função junto às autoridades municipais, uma vez que a Lei Complementar n. 211, de 22 de dezembro de 2009, que trata do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, não contempla os coordenadores com esse benefício.

### **O coordenador pedagógico e suas atribuições**

Conforme vem sendo discutido pela literatura, a identidade do Coordenador Pedagógico até o momento não está “definida” e o seu espaço parece não estar assegurado. Em outras palavras, a função do coordenador não foi institucionalizada, ainda é um processo de conquista. (BRUNO, 2009). No município de Anápolis, por exemplo, a Lei Complementar n. 211, de 22 de dezembro de 2009, não estabelece nenhuma gratificação diferenciada para o professor que assume a função de coordenador pedagógico. As atribuições do coordenador pedagógico estão normatizadas nas Diretrizes do CME para a elaboração do Regimento Escolar<sup>1</sup>, as quais estabelecem que a “A coordenação pedagógica é a instância responsável

pela política pedagógica da escola e pelo processo de articulação das ações didático-pedagógicas nela desenvolvidas, com o objetivo de assegurar a qualidade do ensino” (Art.29).

A fim de verificar como os coordenadores pedagógicos exercem as suas atribuições, a pesquisa solicitou a indicação de qual, entre as funções que exercem, eles consideravam a mais importante.

**QUADRO 12**  
**Importância das funções do coordenador pedagógico - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Atendimento aos pais	3,0
Orientação no planejamento	11,0
Elaboração do PPP	4,0
Apoio ao professor com dificuldade em sala de aula	76,0
Não respondeu	6,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Os resultados contidos no quadro 12, nos mostram que a atuação principal está voltada para o apoio ao professor com dificuldade em sala de aula (76%). É interessante acrescentar que as opções supervisão nas atividades de avaliação; planejamento do Conselho de Classe; planejamento da reunião de pais; planejamento da reunião de professores, não aparecem nas respostas dos coordenadores, embora estivessem no formulário. Mas, nas atribuições pedagógicas do coordenador está estabelecido que eles devem coletar e analisar dados referentes ao desempenho acadêmico dos alunos e comunicar aos setores competentes e aos pais as medidas necessárias a serem adotadas e planejar e coordenar os Conselhos de Classes junto com o diretor. Ademais, essas informações nos permitem supor que os coordenadores pedagógicos não fazem planejamento do Conselho de Classe; de reunião de professores e reunião de pais e, ainda, que estas reuniões não estariam acontecendo nas escolas ou que, se ocorreram, não foram preparadas. Talvez fosse interessante uma reflexão em torno do leque de atribuições destinadas ao coordenador pedagógico, pois, ou parecem muito amplas ou os coordenadores estão fazendo um “filtro próprio” entre as mesmas no desempenho de suas atividades.

**QUADRO 13**  
**Contribuição dos coordenadores pedagógicos para o desempenho dos professores - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
---------------	----------

Muito	77,0
Pouco	20,0
Não respondeu	3,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

A literatura analisada sinaliza como uma das funções principais do coordenador pedagógico o apoio ao professor com dificuldades em sala de aula, indicando, inclusive, um trabalho de formação continuada com os docentes (BRUNO, 2009). Nestes termos, perguntamos aos coordenadores pedagógicos sobre a sua contribuição para o desempenho dos professores, e os dados que aparecem no quadro 13 nos indicam uma percepção alta (77%) dessa responsabilidade por parte dos coordenadores. A preocupação, nesse caso, recai sobre os 20% que contribuem pouco, já que o desempenho de sua função requer esse contributo tanto no planejamento como no acompanhamento e na avaliação de desempenho de docentes e alunos. Como foi exposto acima, grande parte dos coordenadores pedagógicos de Anápolis exerce essa função há apenas dois anos, o que nos permite supor que talvez seja esse um dos motivos da pouca contribuição para o desempenho dos professores, que 20% dos coordenadores admitem.

Faz parte das atribuições do coordenador pedagógico elaborar e/ou reelaborar, junto com o corpo docente e com a equipe escolar, o Projeto Político e Pedagógico (Diretrizes do CME, 2008). No entanto, ao serem indagados sobre sua responsabilidade na elaboração do PPP, a grande maioria considerou que a mesma seria apenas parcial ou de coordenação (quadro 14). Estas respostas são preocupantes, pois apenas 20% dos coordenadores estão cientes de que é deles a responsabilidade de elaborar o PPP da escola.

**QUADRO 14**  
**Responsabilidade dos coordenadores pedagógicos na elaboração do PPP - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Total	20,0
Parcial	64,0
Apenas coordenação	10,0
Não responderam	6,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Foi também perguntado aos coordenadores pedagógicos sobre a contribuição do gestor da escola para o desempenho das suas funções.

**QUADRO 15**

**Contribuição do gestor nas funções do coordenador - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Muito	87,0
Pouco	10,0
Não respondeu	3,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Os dados do quadro 15, nos mostram que 87% destacam essa contribuição o que, neste momento em que a gestão é entendida como uma prática que deve ser exercida por uma equipe gestora e não ficar nas mãos de uma única pessoa (BRUNO, 2009), é um dado animador. Como o coordenador é uma pessoa que está sempre muito próxima do gestor, fazendo parte dessa equipe gestora, os indicadores parecem sinalizar para uma gestão mais aberta nas escolas de Anápolis.

**QUADRO 16**

**Tempo para o desempenho para as funções do coordenador - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Sim	11,0
Não	27,0
Em parte	56,0
Não respondeu	6,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Quanto à disponibilidade de tempo para o desempenho de suas funções, os dados do quadro 16 nos apresentam uma situação preocupante, uma vez que apenas 11% dos coordenadores declaram que têm tempo para exercê-las e 27% denunciam não ter tempo para a atividade, observação que se aproxima também dos 56% que declaram dispor somente de tempo parcial para suas atividades. Se somarmos essa falta de tempo, com o pouco tempo de atuação no cargo e com a pouca experiência na sala de aula, o conjunto torna-se mais inquietante ainda.

As justificativas dos coordenadores para suas respostas nos auxiliam na compreensão dos problemas que envolvem a questão da disponibilidade de tempo nas escolas. Os que têm tempo, informaram que trabalham 40 horas numa mesma escola ou têm períodos livres na escola para atuarem como coordenadores. Os que não têm tempo ou o têm parcialmente, observaram que têm múltiplas atividades, desempenham outros papéis, como substituir professores e outras coordenações, participam de cursos, são absorvidos pela burocracia, têm

cargos em outras escolas, etc. É interessante destacar, ainda, que alguns reclamam da falta de tempo e outros indicam como solução a contratação em período integral.

#### **QUADRO 17**

##### **A existência de sala de coordenação nas escolas e a interferência no desempenho da função do coordenador nas escolas em que esse espaço não existe - 2009**

<b>Opções</b>	<b>Sala de coordenação (%)</b>	<b>Interferência (%)</b>
Sim	35,0	37,0
Não	61,0	14,0
Em parte	-	49,0
Não responderam	4,0	-
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Com relação às condições para o desenvolvimento das atividades, os coordenadores foram consultados se possuíam sala própria e sobre a interferência da presença ou ausência desse quesito em suas atuações. As respostas presentes no quadro 17 indicam que 61% dos coordenadores não dispõem desse requisito mínimo para o desempenho de suas atividades. Embora 37% não considerem essa inexistência como relevante para o seu trabalho, entendemos que seja este mais um indicador da falta de valorização destes profissionais, além dos já citados falta de tempo e de incentivo salarial.

Sobre orientação, revisão e supervisão das atividades de avaliação, encontramos respostas mais coerentes com o que está definido em suas atribuições como coordenadores pedagógicos. Os dados do quadro 18 e do quadro 19 indicam participação efetiva dos coordenadores, permitindo supor que este é um dos aspectos em que a presença desse profissional tem sido constante.

#### **QUADRO 18**

##### **Orientação e revisão das avaliações pelos coordenadores - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Sim	80,0
Não	3,0
Só as provas	14,0
Não respondeu	3,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

#### **QUADRO 19**

##### **Supervisão dos coordenadores pedagógicos às atividades de avaliação elaboradas pelos professores – 2009.**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
---------------	----------

Revisando a linguagem das atividades	10,0
Avaliando a coerência das atividades com os conteúdos e objetivos propostos	32,0
Avaliando as atividades segundo o nível dos alunos	22,0
Analisando o resultado da avaliação	14,0
Avaliando os tipos de atividades propostas	17,0
Não responderam	2,0
Outros	3,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

### **As dificuldades enfrentadas pelos coordenadores no desempenho de suas funções**

Passando para outro bloco de análise, foi perguntado aos coordenadores pedagógicos quais seriam os maiores problemas que eles enfrentavam com os pais dos alunos e com os professores. Os resultados contidos no quadro 20 indicam uma percepção de alheamento dos pais com relação à vida escolar dos alunos, não acompanhando as tarefas de casa e transferindo para a escola a responsabilidade na educação de seus filhos. Com relação aos professores, o quadro 20 mostra que os principais problemas percebidos pelos coordenadores pedagógicos envolvem deficiência no planejamento e domínio de sala de aula, além da ausência e do chamado descompromisso com o trabalho, entre outros.

#### **QUADRO 20**

#### **Maiores problemas que os coordenadores enfrentam com os pais dos alunos e com os professores– 2009.**

<b>Problemas enfrentados com os pais</b>	<b>%</b>	<b>Problemas enfrentados com os professores</b>	<b>%</b>
Falta de apoio pedagógico/acompanhamento nas tarefas de casa	32,0	Faltas no trabalho	10,0
Transferência para a escola da responsabilidade na educação	21,0	Deficiência no planejamento	19,0
Desinteresse no desenvolvimento escolar dos filhos	25,0	Domínio de conteúdo	7,0
Pouco ou nenhum envolvimento com a escola	18,0	Domínio da disciplina em sala	17,0
Reclamações em relação a brigas, acidentes, etc.	3,0	Falta de compromisso com o trabalho	10,0
Outros	1,0	Outros	22,0
-	-	Não responderam	15,0
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>		<b>100,0</b>

Como a deficiência no planejamento foi o principal problema anotado pelos coordenadores em relação aos professores, descreveremos no próximo parágrafo como ocorre essa atividade nas escolas públicas municipais de Anápolis.

No que se refere ao planejamento, as Diretrizes do CME (2008) estabelecem que são atribuições dos gestores acompanhar, orientar e avaliar as atividades técnico-pedagógicas, entre elas o planejamento. É atribuição do coordenador pedagógico organizar com o diretor e a equipe técnico-administrativa, o planejamento, a definição de projetos e promover sistematicamente planejamentos das atividades de ensino. E ao professor cabe planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo. Assim, o planejamento é uma atividade pedagógica que envolve gestores, coordenadores, professores e a equipe técnico-administrativa.

Ao serem indagados sobre o nível de suas respectivas participações na elaboração e execução do planejamento, os coordenadores pedagógicos disseram, como pode ser visto no quadro 21, que participam efetivamente do processo de elaboração e execução do planejamento, embora o maior estrato de respostas esteja no denominado nível “médio”.

**QUADRO 21**  
**Orientação e revisão das avaliações pelos coordenadores - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Alto	28,0
Médio	66,0
Baixo	3,0
Não respondeu	3,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Em relação ao planejamento anual/semestral das escolas, foi perguntado aos coordenadores pedagógicos como o mesmo era feito. As respostas, conforme o quadro 22 remetem também para uma participação efetiva dos coordenadores e em consonância com as diretrizes da SEMED.

**QUADRO 22**  
**Planejamento anual/semestral das escolas públicas municipais de Anápolis – 2009.**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Com orientação e participação do coordenador pedagógico	41,0
Individualmente	1,0
Em grupo	20,0
De acordo com as diretrizes da SEMED	37,0
Não respondeu	1,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Se o planejamento era elaborado com a orientação dos coordenadores pedagógicos, em grupo e de acordo com as diretrizes da SEMED, por que a deficiência no planejamento seria o principal problema enfrentado pelos coordenadores pedagógicos em relação aos professores? Os coordenadores não estariam orientando o planejamento de forma adequada? Os coordenadores não saberiam planejar? As diretrizes não seriam eficientes? O que não estaria dando certo no processo de planejamento?

Como foi dito acima, o planejamento pedagógico é feito de acordo com as diretrizes da SEMED, ou seja, elas orientam o planejamento, determinam os objetivos de ensino, os conteúdos que serão ministrados e as atividades a serem desenvolvidas. Neste sentido, os coordenadores pedagógicos foram questionados sobre a eficiência destas diretrizes e se as mesmas atendiam as necessidades do planejamento. Os dados que aparecem no quadro 23 nos mostram que um percentual em torno de 17% não tem segurança sobre a eficiência das diretrizes e de sua adequação para as necessidades do planejamento.

**QUADRO 23**  
**Eficiência e atendimento das necessidades de planejamento pelas Diretrizes da SEMED**

<b>Opções</b>	<b>Eficiência das Diretrizes (%)</b>	<b>Atendimento das necessidades de planejamento pelas Diretrizes (%)</b>
Sim	80,0	80,0
Não	0,0	0,0
Em parte	17,0	17,0
Não respondeu	3,0	3,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Os coordenadores pedagógicos deixam transparecer em suas respostas que as diretrizes são um suporte para a orientação e a coordenação do planejamento pedagógico. O que nos permite deduzir que as diretrizes auxiliam o trabalho do coordenador pedagógico, dando-lhe segurança durante o planejamento anual. Os que responderam “em parte” alertam sutilmente que as diretrizes nem sempre levam em consideração a realidade do aluno e da escola, bem como podem tirar a autonomia desta no planejamento. Nenhum coordenador pedagógico respondeu “não” a estas questões. Por estas observações, pensamos poder concluir que as diretrizes da SEMED têm norteado o planejamento anual das escolas, estabelecido os conteúdos a serem ensinados, bem como as atividades a serem aplicadas, auxiliando de forma mais efetiva o trabalho do coordenador pedagógico. Por outro lado,

também foi ressaltado por parte dos coordenadores que as diretrizes padronizam as escolas, ou seja, não levam em consideração a realidade e as necessidades de cada unidade, retirando em grande medida a autonomia da escola no que se refere ao planejamento.

Um aspecto que merece reflexão por parte da SEMED aparece exposto no quadro 24, referente ao atendimento das necessidades dos alunos por parte dos conteúdos estabelecidos pelas diretrizes, pois os 42% que vêm esse atendimento apenas “em parte” é compõem um universo muito expressivo.

**QUADRO 24**  
**Diretrizes da SEMED e atendimento das necessidades dos alunos - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Sim	56,0
Não	0,0
Em parte	42,0
Não respondeu	2,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Ao serem questionados sobre a forma como os conteúdos eram escolhidos os coordenadores, de acordo com as respostas contidas no quadro 25, destacam primeiramente as diretrizes da SEMED (45%), seguidas pelos objetivos a serem atingidos (22%). Analisando estas respostas, podemos dizer que os coordenadores pedagógicos não elegem os objetivos como orientadores da seleção de conteúdos, concentrando-se nas indicações das diretrizes. Isso demonstra que os coordenadores pedagógicos precisam de um aprofundamento sobre a importância dos objetivos pretendidos e os conteúdos a serem selecionados. Este parece ser um dos problemas do planejamento e um dos equívocos dos coordenadores pedagógicos de Anápolis.

**QUADRO 25**  
**CrITÉRIOS de escolhas dos conteúdos a serem ministrados nas escolas - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
De acordo com as diretrizes da SEMED	45,0
De acordo com os objetivos a serem atingidos	22,0
De acordo com o livro didático	9,0
De acordo com os PCN	22,0
Outro.	2,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Ainda com relação aos conteúdos, questionamos os coordenadores pedagógicos sobre a possibilidade de se esgotar todos os conteúdos previstos, desenvolver as atividades

pedagógicas de acordo com as diretrizes da SEMED e também desenvolver todas as atividades planejadas. Pelos dados do quadro 26, ressaltamos como significativo que o cumprimento dos conteúdos esteja na casa dos 84%, bem como os 82% que consideram possível desenvolver as atividades pedagógicas de acordo com as diretrizes da SEMED. Por outro lado, são também muito expressivos os 51% que consideraram que as atividades planejadas são realizadas apenas “em parte”.

#### **QUADRO 26**

##### **Possibilidades de esgotar os conteúdos previstos, desenvolver as atividades planejadas segundo as Diretrizes da SEMED e todas as atividades planejadas – 2009.**

<b>Opções</b>	<b>Esgotar Conteúdos (%)</b>	<b>Opções</b>	<b>Desenvolver as atividades da SEMED (%)</b>	<b>Desenvolver as atividades planejadas (%)</b>
Sempre	14,0	Sim	82,0	44,0
Nunca	0,0	Não	0,0	4,0
Na maior parte	84,0	Em parte	14,0	51,0
Quase nunca	1,0	Não respondeu	4,0	1,0
Não respondeu	1,0	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Estes dados nos permitem dizer que, em média, apenas 50% das atividades planejadas teriam sido desenvolvidas. Neste sentido, o planejamento está inadequado, sendo necessária a adequação dos conteúdos e das atividades e o cumprimento de ambos. Os coordenadores pedagógicos, juntamente com a equipe da SEMED e com os professores, precisam repensar as diretrizes, os conteúdos e atividades estabelecidos, bem como a realidade das escolas e dos alunos.

Ao serem inquiridos sobre quais seriam os maiores problemas enfrentados pelos professores em sala de aula, os coordenadores pedagógicos enfatizaram, pelos dados do quadro 27, os alunos com dificuldade de aprendizagem, a indisciplina e, com menor destaque, a falta de material escolar, devendo-se ressaltar também a preocupação com a falta de apoio familiar indicada quando puderam opinar com outras alternativas além das oferecidas no formulário.

#### **QUADRO 27**

##### **Os maiores problemas enfrentados pelos professores em sala de aula - 2009**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Indisciplina	30,0
Excesso de alunos	1,0
Alunos com dificuldades de aprendizagem	37,0

Falta de material escolar para os alunos	8,0
Falta de material pedagógico para os professores	1,0
Sala de aula inadequada	7,0
Outros	16,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Como pode ser observado, os três fatores mais marcados são referentes ao aluno. Mais uma vez o trabalho dos gestores, dos coordenadores pedagógicos e dos professores não é colocado em questão. É como se o aluno fosse um ator solitário do processo ensino-aprendizagem. Pelas respostas dadas pelos coordenadores pedagógicos, os professores não conseguiriam exercer a autoridade em sala de aula, permitindo que se instale a indisciplina, que afeta diretamente, e de forma negativa, o processo ensino-aprendizagem.

Ao serem indagados sobre as iniciativas tomadas com relação aos alunos com dificuldade de aprendizagem, os dados do quadro 28 nos informam que quase dois terços dizem desenvolver atividades complementares com os alunos, mas existe um percentual em torno de um quarto do total que deixa essas ações apenas nas mãos dos professores, o que pode caracterizar descuido no que tange às suas atribuições.

**QUADRO 28**  
**Atividades dos coordenadores com alunos com dificuldades – 2009.**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Sim	69,0
Não	1,0
Somente por intermédio do professor	24,0
Não responderam	6,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Os indicadores presentes no quadro 29 nos levam a importantes reflexões. Ao serem perguntados sobre as causas do fracasso escolar, os coordenadores pedagógicos responsabilizam diretamente o aluno e sua família (falta de apoio familiar, dificuldades de aprendizagem, falta de interesse do aluno). A deficiência no trabalho do professor aparece apenas em quinto lugar. Estas respostas deveriam nos levar a questionar: qual o papel da escola, do professor no processo ensino aprendizagem? Se a família e o próprio aluno são os responsáveis pelo seu fracasso escolar, por que os pais devem colocar os filhos na escola? qual é o compromisso do professor, do coordenador pedagógico e do gestor para com o processo ensino-aprendizagem?

Com relação ao sucesso escolar, as respostas dos coordenadores pedagógicos, presentes no quadro 29, indicam certa coerência com o observado acima, pois o remetem principalmente ao interesse do aluno, ao apoio familiar, seguido do desempenho do professor. Essa terceira colocação, ainda que diferente do quinto lugar do item anterior, pode indicar também uma percepção secundária do trabalho do professor no processo ensino aprendizagem por parte dos coordenadores.

**QUADRO 29**  
**Causas do fracasso e do sucesso escolar dos alunos da rede municipal – 2009**

<b>Causas do fracasso escolar</b>	<b>%</b>	<b>Causas do sucesso escolar</b>	<b>%</b>
Falta de interesse escolar do aluno	15,0	Interesse escolar do aluno	32,0
Falta de apoio familiar	33,0	Apoio familiar	32,0
Condições econômicas deficitárias	6,0	Condições econômicas suficientes	4,0
Desempenho do professor	4,0	Desempenho do professor	28,0
Dificuldades de aprendizagem	28,0		----
Outro	2,0	Outro	2,0
Não respondeu	12,0	Não Respondeu	2,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>100,0</b>

A pesquisa revela que os coordenadores pedagógicos parecem possuir conhecimento superficial, de “senso comum”, sobre o fracasso escolar, não se colocando como responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem dos discentes.

Na esteira do fracasso escolar, entendemos que a recuperação é um aspecto importante para diminuir a repetência ou aumentar a aprovação dos alunos em função das dificuldades de aprendizagem dos mesmos e deveria ser uma das prioridades da escola. Para aferir esse procedimento nas instituições escolares foi perguntado aos coordenadores pedagógicos se seria possível fazer recuperação no decorrer do ano letivo, sendo os resultados visíveis no quadro 30, que nos mostra que apenas pouco mais da metade dos coordenadores responderam positivamente, apresentando múltiplas justificativas tanto para esta alternativa como para o não oferecimento ou oferecimento parcial.

**QUADRO 30**  
**Possibilidade de realizar a recuperação no decorrer do ano letivo – 2009.**

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Sim	56,0
Não	21,0
Às vezes	21,0
Não responderam	2,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Analisando as justificativas dos coordenadores pedagógicos, percebemos que eles entendem a recuperação como um processo de responsabilidade dos pais, professores, alunos, como se não fizessem parte desse processo. É possível observar que a recuperação ao longo do ano letivo não acontece em grande parte das escolas, e que suas respostas demonstram o que eles acreditam que deveria ser o processo de recuperação e não a realidade que ocorre em suas escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalizando a análise e com base nos dados apresentados, julgamos poder dizer que, em relação ao perfil dos coordenadores, eles atendem os indicadores de qualidade, ou seja, possuem formação superior e especializações na área e frequentam constantemente os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Os dados da pesquisa indicam que na visão dos coordenadores pedagógicos os maiores culpados pelo fracasso escolar seriam o aluno (por sua incompetência, dificuldade de aprendizagem e falta de interesse pelo estudo) e sua família (que não se interessa pelo estudo dos filhos e não lhe dão apoio em casa). Desta forma, a escola deixaria de responder pelo processo ensino aprendizagem, que passa a ser de responsabilidade do próprio aluno e de sua família.

O principal problema identificado na rede municipal de ensino de Anápolis foi o planejamento anual/semestral, que precisa ser repensado pela equipe pedagógica. A nossa hipótese é que os coordenadores estão tendo dificuldade em operacionalizar as diretrizes da SEMED.

As justificativas apresentadas para as respostas, contudo, não nos auxiliam muito na compreensão do problema: os 80% que consideram as diretrizes eficientes ressaltam suas qualidades orientativas do trabalho dos coordenadores; e os 17% que lhe colocam restrições, o fazem com relação à dimensão do currículo, à necessidade de adequação à realidade das escolas, ao período do planejamento, falta de troca de informações, etc. De qualquer forma, fica evidenciado que uma parcela dos coordenadores pedagógicos encontra dificuldades para implementar essa parte fundamental da atividade escolar, que é o planejamento pedagógico.

## **REFERÊNCIAS**

ANÁPOLIS (Município). **Diretrizes do Conselho Municipal de Educação para elaboração do regimento escolar.** 2008. CD-ROM.

ANÁPOLIS (Município). **Lei n. 211, de 22 de dezembro de 2009.** Estatuto e plano de carreira e remuneração do magistério público municipal.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 ago.2008.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2009.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2009.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5.ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva.** Vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.

## **Agradecimentos**

À fundação de Ampara à Pesquisa ao Estado de Goiás (FAPEG), pelo financiamento do projeto de pesquisa intitulado: “A qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas municipais de Anápolis”.

<sup>i</sup> As atribuições dos coordenadores pedagógicos são de cunho administrativo e pedagógico. As atribuições administrativas são: I - organizar, com o diretor e a equipe técnico-administrativa, o início do ano letivo, o planejamento, a distribuição de aulas, a definição de projetos, a distribuição de tarefas, o calendário escolar, definindo as etapas e os responsáveis pela execução de cada ação; II - analisar, com o secretário-geral, o histórico escolar de aluno transferido, para identificar e propor, com a equipe docente, as adequações necessárias; III - subsidiar o diretor e o Conselho Escolar com dados e informações referentes às atividades de ensino realizadas na escola; [...] V - cumprir e assegurar o cumprimento do currículo previsto no Projeto Político-Pedagógico, das ações definidas no Plano de Desenvolvimento da Escola VII - participar de avaliações externas sempre que solicitado e empenhar-se na participação de toda a equipe escolar. (§1º, Art. 30, Diretrizes do CME para a elaboração do Regimento Escolar.

As atribuições pedagógicas são: I - elaborar e/ou reelaborar, com o corpo docente e com a equipe escolar, o Projeto Político-Pedagógico da escola, em consonância com as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, a realidade e o contexto da escola; II - responsabilizar-se pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assegurando o sucesso de todos os alunos por meio de acompanhamento, assessoria, apoio integral e compartilhamento de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula; [...] IV - acompanhar, permanentemente, as atividades docentes e discentes; V - promover, sistematicamente, reuniões de estudo e planejamento das atividades de ensino, visando à melhoria do processo de aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. [...] X - planejar e coordenar os Conselhos de Classe junto com o diretor; XI - participar de reuniões, seminários, encontros, grupos de estudos e outros, sempre que convidado, atuando como multiplicador junto ao corpo docente; [...] XVII - detectar os professores que não possuem competência técnico-pedagógica necessária para o desempenho de suas funções, promovendo juntamente com o diretor da escola medidas de superação das dificuldades identificadas; XVIII - estabelecer com o diretor, no Projeto Político-Pedagógico, o perfil necessário dos professores alfabetizadores, conforme Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia; [...] (§2º, Art. 30, Diretrizes do CME para a elaboração do Regimento Escolar). (p.222-224).