



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: Limites e
Perspectivas na Rede Municipal de Ensino Fundamental do
Município de Poção de Pedras – Maranhão - Brasil

ANTONIA SALES GOMES

Lisboa, abril de 2021

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: Limites e
Perspectivas na Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de
Poção de Pedras – Maranhão - Brasil

Antônia Sales Gomes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão: A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: Limites e Perspectivas na Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Poção de Pedras – Maranhão - Brasil, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro.

Lisboa, abril de 2021

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: Limites e
Perspectivas na Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de
Poção de Pedras – Maranhão - Brasil

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

COMISSÃO JULGADORA:

Epígrafe

Segundo Ana Maria Falcão de Aragão (1998), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Sobre os coordenadores pedagógicos “Eles não sabem os limites de seu papel e, por isso, aceitam todas as demandas que lhe são dadas, fazendo coisas demais por não ter a compreensão de que são, antes de tudo, formadores”

Dedicatória

Dedico à minha família, pois são o motivo de minha força e perseverança.

Agradecimentos

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer primeiramente a Deus por me permitir mais essa conquista, a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas.

Agradeço aos meus pais Antônio Ferreira e Antonia de Jesus; a toda minha família minha gratidão pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim.

Agradeço muito ao prefeito de Igarapé Grande- Ma, Erlânio Xavier por todo apoio nessa trajetória, sem sua ajuda isso não seria possível, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho.

Não poderia deixar de citar minha grande amiga e companheira de estudos Fabiana Melo por todo companheirismo e carinho durante esses anos.

Ao meu esposo Al Unser Nunes, meu porto seguro por todo amor, força, paciência e compreensão nos dias mais difíceis em que estive ausente pesquisando e estudando para a construção desta dissertação.

Agradeço ao meu orientador professor doutor Jorge Manuel de Almeida Castro e ao coorientador professor Mestre Marcos Borges por toda sua presteza e conhecimento a mim repassado.

Meu agradecimento a todos meus amigos que de alguma forma contribuíram para que eu alcançasse meus objetivos.

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a prática do Coordenador Pedagógico que atua nas escolas da Rede Pública Municipal do Ensino Fundamental do Poção de Pedras no Estado do Maranhão - Brasil. O objetivo maior desta investigação foi analisar a organização do trabalho da coordenação pedagógica que envolve todas as escolas da zona rural e urbana do município. A pesquisa toda foi desenvolvida tendo como objetivo principal avaliar o desenvolvimento executivo da ação dos coordenadores pedagógicos diante o trabalho prescrito na legislação versus o trabalho real. Assim buscou-se verificar as relações de poder e as imagens que professores e membros da equipe administrativa da escola possuem acerca da ação do coordenador pedagógico diante a suas responsabilidades. O referencial teórico pauta-se numa abordagem histórica situando a origem desse profissional no contexto educacional; nos escritos de Agnes Heller sobre o cotidiano, para a compreensão do trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano escolar; e, nos postulados de Weber, como sustentáculo para a análise das relações de poder que permeiam a interação e o fazer do coordenador pedagógico com seus interlocutores. Foram realizados pesquisa de campo, com escolas selecionadas na rede pública municipal. Nos estudos bibliográficos de fundamentação, autores cometam que o coordenador pedagógico precisa demarcar melhor seu espaço na escola, tornando suas atribuições prescritas conhecidas pelos seus principais interlocutores, equipe administrativa e professores, sob pena de ficar sujeito às contingências imediatas do momento e não atender às expectativas desses mesmos sujeitos. Quanto ao relacionamento interpessoal os autores afirmam que o coordenador pedagógico com os demais profissionais, deve procurar desempenhar seu trabalho de forma não autoritária, fundamentado nos diálogos e na democracia na tomada de decisões diante a gestão escolar. Quanto a legislação acerca das atribuições do coordenador pedagógico, evidenciou-se a ausência de uma proposta de trabalho que exprima a adoção de uma concepção de educação que oriente a condução das ações desenvolvidas por esse profissional. Nas falas do universo amostral dos sujeitos percebemos uma queixa unânime sobre a sua desorientação e quase perda de identidade profissional e constatamos que o cotidiano das escolas e algumas crenças no seu interior inviabilizam a reflexão sobre suas práticas, perspectivas e possibilidades de sua intervenção no universo docente. Outro ponto relevante, apontado como uma das dificuldades do coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho é a definição do seu campo de atuação na escola. Assim, por não ter claro o seu papel ou mesmo tendo claro, mas abrindo mão dele por conta das crenças autorrealizadoras no interior da escola, acompanha o ritmo ditado pelas rotinas ali arraigadas.

Palavras-chave: política educacional, relações de poder, trabalho pedagógico.

Abstract

This paper presents a discussion about the practice of the Pedagogical Coordinator who works in the schools of the Municipal Public Network of The Stone Potion In the State of Maranhão - Brazil. The main objective of this research was to analyze the organization of the work of pedagogical coordination that involves all schools in the rural and urban area of the municipality. The whole research was developed with the main objective of evaluating the executive development of the action of pedagogical coordinators in the face of the work prescribed in the legislation versus the actual work. Thus, we sought to verify the power relations and images that teachers and members of the school's administrative team have about the action of the pedagogical coordinator in view of their responsibilities. The theoretical framework is based on a historical approach, situating the origin of this professional in the educational context; in Agnes Heller's writings on daily life, for understanding the work of the pedagogical coordinator in everyday school life; and, in Weber's postulates, as a support for the analysis of the power relations that permeate the interaction and the practice of the pedagogical coordinator with his interlocutors. Field research was conducted, with schools selected in the municipal public network. In the bibliographic studies of reasoning, authors commit that the pedagogical coordinator needs to better demarcate his space in school, making his prescribed attributions known by his main interlocutors, administrative team and teachers, under penalty of being subject to the immediate contingencies of the moment and not meeting the expectations of these same subjects. Regarding interpersonal relationships, the authors affirm that the pedagogical coordinator with the other professionals should seek to perform their work in a non-authoritarian way, based on dialogues and democracy in decision-making before school management. As for the legislation about the attributions of the pedagogical coordinator, it was evidenced the absence of a work proposal that expresses the adoption of a conception of education that guides the conduct of the actions developed by this professional. In the statements of the sample universe of the subjects we noticed a unanimous complaint about their disorientation and almost loss of professional identity and we found that the daily life of schools and some beliefs in their interior make it impossible to reflect on their practices, perspectives and possibilities of their intervention in the teaching universe. Another relevant point, pointed out as one of the difficulties of the pedagogical coordinator in the development of his work is the definition of his field of activity in school. Thus, because he is not clear about his role or even having clear, but giving up it because of the self-fulfilling beliefs within the school, he follows the rhythm dictated by the routines ingrained there.

Keywords: educational policy, power relations, pedagogical work

Índice de abreviaturas e siglas

CNE	Conselho Nacional de Ensino
CSE	Conselho Superior de Ensino
EAD	Educação a Distância
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FVC	Fundação Victor Civita
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Escola Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases.
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPHAN	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USAID	Unites States Agency for International developmente

Lita de Tabelas

Tabela 01. Campo da amostra – população total dos entrevistados/sexo.....70

Tabela 02. Campo da amostra – professores/disciplinas.....71

Lista de figuras

Figura 1. Território do Médio Mearim com a localização de Poção de Pedras.....	63
Figura 2. Imagens da cidade de Poção de Pedras – MA.....	64
Figura 3. Imagens do resultado do plágio do trabalho (1,5%) - CopySpider 1.6.0.....	75
Figura 4. Pergunta 1º - O coordenador substitui os professores nas ausências dos impedimentos?.....	90
Figura 5. Pergunta 2º - O coordenador dirigiu as reuniões pedagógicas coletivas?.....	91
Figura 6. Pergunta 3º - O coordenador cuida da comunicação de avisos, processos e outros documentos administrativos para os professores?.....	92
Figura 7. Pergunta 4º - O coordenador participa da elaboração e redação de projetos desenvolvidos na escola?.....	93
Figura 8. Pergunta 5º - O coordenador organiza a semana de avaliação (provas) da escola?.....	94
Figura 9. Pergunta 6º - O coordenador sugere e seleciona temas para estudo na coordenação coletiva?.....	95
Figura 10. Pergunta 7º - O coordenador planeja e executam dinâmicas como forma de melhoramento das relações entre os professores?.....	96
Figura 11. Pergunta 8º - O coordenador organiza atividades extraescolares, tais como visitas e passeios com os estudantes?.....	97
Figura 12. Pergunta 9º - O coordenador atende os pais dos alunos para tratar de assuntos diversos, dentre eles o comportamento e aprendizagem?.....	98
Figura 13. Pergunta 10º - O coordenador conversa com os alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem e distúrbio de comportamento?.....	99
Figura 14. Pergunta 11º - O coordenador orienta os professores nas atividades didáticas-pedagógicas?.....	100

Índice Geral

Epígrafe	iv
Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice de abreviaturas e siglas.....	ix
Lita de Tabelas.....	x
Lista de figuras.....	xi
Índice Geral.....	xii
a. Introdução.....	15
a.a Problemática	20
<i>PARTE I</i>	23
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
<i>CAPÍTULO I</i>	24
CONTEXTO HISTÓRICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL	24
1.1 Histórico da coordenação pedagógica no brasil.....	24
1.2 O paradigma da educação jesuítica no Brasil.....	26
1.3 Influências das Escolas Nova	30
<i>CAPÍTULO II</i>	35
A REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O COORDENADOR PEDAGÓGICO	35
2.1 O reposicionamento da coordenação pedagógica a partir da reforma da educação brasileira.....	35
2.2 Analisando as consequências da reforma e da formação no papel do coordenador pedagógico.....	38
2.3 O papel do coordenador pedagógico e os novos rumos para ressignificação de sua função frente às novas exigências educacionais	41
<i>CAPÍTULO III</i>	46
LEGALIDADE DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	46
3.1 Aspectos legais da organização do trabalho de coordenação pedagógica	46
3.2 O que diz a legislação Estadual sobre o coordenador pedagógico	46
3.2.1 As principais atribuições do coordenador pedagógico	48
3.2.2 A formação requerida para o coordenador pedagógico	50
3.3 A formação de coordenadores pedagógicos no Maranhão	51

CAPÍTULO IV	54
PERSPECTIVAS E LIMITES DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	54
4.1 As políticas públicas municipais, a avaliação e a construção profissional do coordenador pedagógico.	54
4.2 O coordenador pedagógico na perspectiva docente	57
PARTE II	59
ESTUDOS EMPÍRICOS	59
CAPÍTULO V	60
METODOLOGIA DA PESQUISA	60
5.1 Introdução	60
5.2 Locus da Pesquisa	62
<i>5.2.1 Local de investigação – Município de Poção de Pedras – MA</i>	<i>62</i>
<i>5.2.2 O Sistema municipal de educação de Poção de Pedras – MA</i>	<i>64</i>
5.3 Questões de investigação	64
5.4 Objetivos	65
<i>5.4.1. Geral</i>	<i>65</i>
<i>5.4.2. Específicos</i>	<i>66</i>
5.5 Hipóteses e variáveis	66
5.6 Caracterizações da amostra	68
5.7 Instrumentos de recolha e análise de dados	71
<i>5.7.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados</i>	<i>71</i>
<i>5.7.2 Técnicas e instrumentos de análise de dados</i>	<i>72</i>
5.8 Éticas da Pesquisa	74
CAPÍTULO VI	76
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUAS DISCURSÕES	76
6.1 Introdução	76
6.2 Apresentação dos resultados e discursões	77
<i>6.2.1 Trabalhos desenvolvidos no cotidiano dos coordenadores pedagógicos – trabalho real com as atribuições legais – trabalho prescrito.</i>	<i>77</i>
<i>6.2.2 Políticas educacionais do governo e as condições de trabalho dos Coordenadores pedagógicos.</i>	<i>79</i>
<i>6.2.3 Concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico na compreensão dos outros profissionais da escola;</i>	<i>80</i>
<i>6.2.4 Aspectos da organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar e seus limites no trabalho de coordenação;</i>	<i>81</i>
<i>6.2.5 Perspectivas de atuação dos coordenadores no município de Poção de Pedras-MA</i>	<i>82</i>

6.3 Resultado da pesquisa com os professores	85
6.3.1 Resultados da pesquisa com perguntas abertas	85
6.3.2 Resultados da pesquisa com professores - perguntas fechadas	89
CAPÍTULO VII	101
CONCLUSÕES FINAIS E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	101
7.1 Conclusão	101
7.2 Futura linha de investigação.....	106
Referências Bibliográficas	108
APÊNDICE I.....	113
Roteiro do Questionário – Aplicação aos professores	113
APÊNDICE II	115
Roteiro da Entrevista– Aplicação aos Diretores e Coordenadores	115
APÊNDICE III.....	116
Termo de Consentimento da escola	116
APÊNDICE IV	117
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	117

a. Introdução

Este trabalho de pesquisa voltado para o Mestrado em Ciências da Educação resultou de uma investigação a respeito do papel do coordenador pedagógico nas instituições de ensino do município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão, onde se buscou abranger suas práticas, seus alcances e aspectos na execução de suas atividades nas unidades de ensino fundamental de poção-pedrenses. Autores como Libâneo (1996), Almeida (2001), Fusari (1992), Lima (2000a; 2000b; 2005; 2007), Ivani Fazenda (1993, 1995), Demo (2001), Phillipe Perrenoud (1993, 2000) e Antônio Nóvoa (1999) entre outros, analisam as relações de domínio dentro da escola e, nesta direção, como um comando pedagógico centralizador, impossibilita o desenvolvimento de intervenções expressivas no saber-fazer escolar. Vale evidenciar, neste processo, a figura do docente coordenador, ou mais formalmente, aceito no dia-a-dia do educador e na literatura particularizada, do coordenador pedagógico, que dentre outras, tem a responsabilidade de contribuir no trabalho do docente na unidade escolar de educação básica, através da formação continuada dos educadores.

Assim, iremos optar pelo emprego do termo “coordenador pedagógico”, como um dos atores sociais responsáveis pelo desenvolvimento dos docentes. Ao especificarmos os autores supra, não nos advertimos a empregar suas obras basicamente, quanto os referenciais teóricos para o incremento desta dissertação, mas pela importância de seus subsídios sobre a temática oferecida. Portanto, o uso ou não de um dos autores mencionados não recusa a austeridade metodológica que esboçamos para o incremento deste trabalho.

Esta investigação é decorrência de inquietações e de questionamentos sobre os afazeres dos coordenadores pedagógicos que atuam na rede pública de educação de Poção de Pedras. Levando em consideração minha experiência como educadora do município, robusteceu esse interesse. A legislação e a literatura acadêmica exibem uma série de atribuições para a execução dessa função no contexto escolar. Tais atribuições desenvolvem um conjunto de afazeres que direcionam seu trabalho para o preparo de atividades de formação continuada dos educadores na instituição escolar.

Contudo, o contexto observado e vivenciado, mostra evidências que existem barreiras importantes para a execução plena dessas atribuições formativas. Abranger as causas desses entraves se torna fundamental para a análise da discussão. É necessário avaliar a realidade dessa formação e procurar expor as intervenções entre o que preceituam as políticas, o que incide de fato na instituição escolar e as próprias obrigações formativas dos coordenadores pedagógicos.

O coordenador pedagógico é um impulsionador do trabalho de uma coletividade, e não um personagem do faz de conta. De tal modo, que a Revista Educação divulgou uma crônica de Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco que afirmam:

[...] não aceitamos o coordenador pedagógico como "tomador de conta dos professores", nem como "testa-de-ferro" das autoridades de diferentes órgãos do sistema. Ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno - e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico. (Almeida e Placco, 2011, p. 7).

Entretanto, aprimorar os aprendizados dentro do estabelecimento de ensino, é um dos caminhos mais relevantes para o progresso de uma boa educação. Tenho me questionado, há algum tempo, quanto a função de um coordenador pedagógico e a ausência de desempenho deste profissional na totalidade de uma escola, para que possa dá um novo sentido a esse espaço escolar, que tem se observado como um ambiente desagradável para as nossas crianças, onde é comum ouvir das mesmas: “tia eu só venho pra escola porque meu pai me obriga”.

Para dar início a essa pesquisa, é indispensável ficarmos próximo da visão histórica a respeito do desvio de função do coordenador pedagógico, ou se houver, em algum dado momento da história, da educação brasileira, uma função específica deste administrador pedagógico. Os documentos legais que versam sobre a legislação educacional brasileira nos informam que o coordenador pedagógico é um indivíduo histórico disposto por diferentes configurações da função que desempenha. A Lei de nº 5. 692/71, que fundou a reforma do Ensino de 1º e 2º graus calhou em estabelecer funções no quadro do magistério, implicados com a ação administradora, dentre elas, se encontraria o coordenador pedagógico. No entanto, legislações precedentes já consentiam às instituições ter um profissional para acompanhamento pedagógico.

Deste modo, os autores como: Almeida, Placo & Souza (2011), explanam que:

A legislação referida às atribuições para o coordenador pedagógico é diversa, onde envolve a liderança do Projeto Político Pedagógico (PPP), com funções administrativas de assessoramento da direção e atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e a de fornecer a formação contínua aos professores que para a maioria dos estudiosos da área, é a atribuição primordial de uma coordenação pedagógica. (Almeida; Placo & Souza, 2011, p. 232).

A demasia de leis, de acordo com Laurinda Ramalho de Almeida, da PUC-SP, colabora para o caos em relação às funções do coordenador pedagógico, e poucas dizem respeito abertamente da atuação do coordenador na formação docente. Essas leis beneficiam no sentido de situar e guiar o trabalho, mas atrapalham pela acumulação de tarefas que impõe ao coordenador, o que não lhe consente perceptibilidade para priorizar as atividades no dia-a-dia da instituição de ensino, de maneira especial as do eixo da formação do docente.

Lima e Santos (2007) ponderam que foi nos colégios experimentais, nos anos 60, que o cargo de coordenador foi idealizado e desenvolvido como suporte técnico ao trabalho pedagógico do professor. Atualmente, muitos profissionais da educação não têm ainda a clareza do entendimento e da austeridade de sua aptidão na vida escolar. A não definição acaba por beneficiar situações de irregularidades no desenvolvimento do seu trabalho. Desse modo, o coordenador pedagógico é requerido para qualquer espécie de atividade, estando o mesmo sobrecarregado de atividades, e incapaz para desenvolver as mesmas com eficácia.

Precisamos deixar claro que, percebemos como conceito de identidade profissional, como sendo o domínio do autoconceito e da autoavaliação do indivíduo que desempenha uma determinada ocupação. Ou seja, cremos que é indispensável que o sujeito compreenda e perceba suas atribuições, autoconceito, e as suas prováveis contribuições, autoavaliação, na profissão que opera. Só assim, esperamos ser cabível que o profissional possa empregar todo o seu potencial. No caso do coordenador pedagógico nas escolas, no Brasil, a falta de um entendimento profissional, deliberado tanto por aquele que desempenha a profissão quanto à legislação que a regulariza, é uma das grandes dificuldades que vem se desenhando nas instituições privadas como nas de rede pública de ensino por todo o país.

Lima & Santos (2007, pp 88-84) comentam que precisamos levar em consideração que o espaço da coordenação pedagógica, é um lugar onde deve predominar a dialética que contribui para a vitalidade projetiva do ajuntamento dos atores sociais “professores, coordenadores, direção, secretaria, alunos, dentre outros”, admitindo as perspectivas da coletividade extraescolar, na luta por uma educação de qualidade, prezando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. A formação do coordenador pedagógico é de extraordinária importância, pois compete a ele o emprego de coordenar para educar, de permitir trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem.

O estudo sobreveio no esforço de responder ao seguinte problema: Como decorrem na prática, a metodologia de organização do trabalho da coordenação pedagógica no município de Poção de Pedras, no Estado do Maranhão, e quais são seus limites e perspectivas no desempenho de suas atividades nas escolas do ensino fundamental de poção-pedrenses?

Almeja-se ainda, fazer uma revisão a respeito da coordenação pedagógica, os conceitos, origens e evolução histórica; debater sobre as principais características do coordenador pedagógico no período atual; perceber o papel do coordenador como formador, discutindo sua formação e atribuições e erguer um histórico do trabalho da equipe de coordenadores de Poção de Pedras, evidenciando as perspectivas de aprimoramento do trabalho da coordenação pedagógica no referido município, exibir os principais empecilhos ao trabalho do coordenador.

Entende-se que as instituições de ensino têm procurado frequentemente o aperfeiçoamento e avanço na qualidade da educação. Muito se discorre sobre o coordenador pedagógico e seu desempenho na comunidade escolar, como aquele que tem a incumbência de, entre tantas outras, preocupar-se para que o professor em sala de aula tenha um melhor desenvolvimento, mas também se indaga: Ele, de fato, é indispensável no contexto escolar? Quem é esse profissional que transporta consigo a responsabilidade de agenciar a função dos professores, assumindo esse papel que é seu por primazia? Assim sendo, as instituições de ensino difundem recursos em capacitação de pessoal. Portanto, para que haja efeito é necessário um trabalho bem organizado e coletivo, e o recurso norteador desse trabalho é o coordenador pedagógico.

Próximo a equipe escolar, o coordenador pedagógico expande o planejamento e faz com que se torne executável, dando importância às perspectivas dos docentes, discentes e da coletividade escolar. É essencial sempre pesquisar por novas informações, estar atenta as transformações que acontecem dentro e fora do espaço escolar, para que o trabalho seja estimulante e de qualidade. Refletir sobre sua atuação e ser uma conexão no esclarecimento entre os envolvidos que atuam na instituição de ensino são responsabilidades que necessitam fazer parte do dia-a-dia do coordenador.

Procurando investigar a avaliação dos próprios coordenadores pedagógicos sobre a abrangência das atuais políticas de formação, promovidas no âmbito do município de Poção de Pedras - MA, o referido estudo se constitui em duas partes. Sendo que na primeira parte, é apresentada a fundamentação teórica, subdividido em tópicos, onde se buscou percorrer todo o histórico definido para acatar o objetivo da pesquisa. Já na segunda parte buscou-se mostrar toda organização executável da pesquisa, assim como as preferências metodológicas determinadas para a efetivação da análise dos dados empíricos que está elucidado na parte dois.

Ainda no primeiro capítulo, foi abordada a parte histórica sobre a coordenação pedagógica na realidade educativa do Brasil, onde se discorre a respeito de questões sobre o

paradigma da educação jesuítica no país, de forma que essa educação auferiu uma nova identidade em uma extensa rede de colégios da ordem, corroborando a existência de uma figura que exercia a função de prefeito geral dos estudos, isto é, um adjunto do reitor, a quem os professores e alunos da época, deveriam obediência. Será visto, também, questões quanto a elite brasileira, por volta de 1922, que enfrenta no dia-a-dia as influências dos juízos da Escola Nova, tendo como precursor o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), e se apresenta como um movimento de grande estima

No segundo capítulo, foram exibidos relatos sobre o reposicionamento da coordenação pedagógica a partir da reforma da educação brasileira, seu papel na atualidade e sua identidade. Ainda buscou-se refletir sobre as implicações da reforma e da formação da função do coordenador pedagógico, para perceber qual o adequado papel do coordenador pedagógico ante as novas direções frente às novas exigências educacionais.

No capítulo três, buscou-se exibir o aspecto contemporâneo do serviço de coordenação pedagógica no sistema de ensino público estadual no estado do Maranhão. Será apresentado o papel ocupado pelo coordenador no acondicionamento do magistério, suas atribuições legitimamente determinadas e as condições legais de sua formação, no desígnio de perceber os atributos e percepções que baseiam a ação desse profissional, ocasionando a importância da perspectiva do Estado a respeito da coordenação pedagógica.

E finalizando com o quarto capítulo, da fundamentação teórica, procurou-se analisar as políticas públicas municipais quanto a constituição do profissional que ocupa o cargo de coordenador pedagógico. Igualmente, será analisado a coordenação pedagógica no ponto de vista docente, já que alguns docentes ponderam que o coordenador pedagógico está em um patamar mais alto, e, por isso, sentem dificuldades ou resistências em expor suas propostas e contribuições.

Após a apresentação dos processos metodológicos seguidos, no quinto capítulo, foram exibidas algumas considerações sobre a justificativa da investigação e modalidade investigativa escolhida. Além disso, se delinea e distingue o instrumento de avaliação selecionado para a coleta dos dados alcançados e, por fim, exibe a análise e tratamento estatístico dos dados.

No sexto capítulo buscou-se apresentar os dados recolhidos pela pesquisa de campo, efetivada nas escolas escolhidas do município. Todo o preparo dos dados com seus alusivos exames foi disposto em eixos correlacionados aos objetivos da pesquisa, antes citados. De tal modo que, cada eixo traz consigo algumas percepções comunicadas pelos sujeitos sobre os aspectos estudados e avaliados, buscando afrontar com a fundamentação.

E por fim, no sétimo capítulo buscou-se expor o arremate final procedentes dos resultados apresentados e análise das discursões. Não é simples delinear a toda a conjuntura de uma profissão que, até pouco tempo, era um cargo sem norte ou com muitas acepções, sem qualquer apego para o processo educacional. Perante esse contexto, o referido estudo permitiu uma boa base de conhecimento da função do coordenador pedagógico, diante dos métodos de gestão na instituição escolar, a partir da realidade em que estamos inseridos.

a.a Problemática

Assim como para os demais profissionais da educação, ao coordenador pedagógico são também atribuídas algumas funções, Piletti (1998), lista dentre elas:

- a) Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem. (Apud Lima e Santos, 2007, p. 79).

No entanto, em relação a estas atribuições muitas são ainda ignoradas, provocando de tal modo o aparecimento de muitas dúvidas no que se alude às funções do coordenador pedagógico. Desta forma, a unidade escolar e a comunidade, bem como todos os implicados no processo, terminam por definir e conceber o coordenador pedagógico como sendo um “faz tudo”, e responsável pelas dificuldades que acontecem. Desse modo, a fim de acatar o que é atribuído pela unidade escolar e a comunidade o coordenador acaba absorvendo os afazeres que a ele são postas, submergindo assim seu cerne, como nos fala Bartman (1998) a respeito do coordenador. Onde mostra que:

o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só crítica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (Apud Lima e Santos, 2007, p. 81).

Lima e Santos (2007, p. 82) explanam que compete ao coordenador pedagógico desenvolver qualquer ocupação dentro da instituição escolar, sobretudo quando há na instituição a ausência de profissionais responsáveis por determinada ocupação. Assim sendo, “o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional delimitar seu

espaço de atuação”. Nesta perspectiva, o coordenador só atuará e colaborará expressivamente com a educação, quando estiver verdadeiramente comprometido com suas aplicabilidades e espaços, isto é, quando levantar um entendimento e apresentar conhecimento da função e atribuições do seu cargo.

Os afazeres do coordenador pedagógico transpassam por relações com os implicados no processo educativo (gestor, supervisor, professores, etc.) e necessita agir em ação conjunta, a fim de aperfeiçoar o processo pedagógico da instituição, para que os desafios da instituição escolar sejam enfrentados numa ação coletiva, não reincidindo a responsabilidade, tão-somente, para o coordenador.

Portanto, o coordenador pedagógico é o indivíduo, que dentro da unidade escolar, deve ser o primeiro a prezar pelo diálogo entre os demais implicados no processo, a fim de buscar uma qualidade no ensino público, isto é, o coordenador pedagógico é o intercessor das ações coletivas dentro do contexto educacional. Por conseguinte, compete a ele enquanto profissional, a função de interferir e fazer parte do processo, estabelecendo entendimento, tendo lucidez da essência do trabalho que exerce, visando a sua formação e capacitação, bem como a dos docentes, de maneira continuada.

Em vista disso, o interesse pelo tema decorre em razão da observação do trabalho da coordenação pedagógica que atua nas instituições de ensino no município de Poção de Pedras, no Estado do Maranhão, onde se observou que os afazeres diários fogem das suas reais atribuições. Houve uma oitiva informal com alguns professores da região, em conversas na sala de professores, onde o pesquisador está inserido na docência do referido município, desse modo, foram erguidos alguns descontentamentos por parte dos professores, onde eles se compreendem pouco assistidos pela equipe de coordenação pedagógica do município.

Dessa maneira, se buscou um maior entendimento sobre o assunto, para que se possa compreender melhor a função de um coordenador pedagógico no processo educativo. A pesquisa procurou elucidar e esclarecer a seguinte questão: Como ocorre na prática o processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica no município de Poção de Pedras, no Estado do Maranhão, e quais são seus limites e perspectivas no desempenho de suas atividades nas escolas do ensino fundamental de poção-pedrenses?

Esta pesquisa propõe-se abordar os obstáculos enfrentados pelo coordenador pedagógico dentro de uma instituição de ensino, onde o mesmo tem a função de superar os desafios e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, com reflexões sobre a sua prática.

Espera-se que este estudo possa contribuir para dar a coordenação mais credibilidade, e que os coordenadores pedagógicos saibam qual a sua verdadeira missão, para uma educação de qualidade, pautada na articulação de todo o universo escolar.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

Será abordado nesse primeiro capítulo, parte da história sobre a coordenação pedagógica na realidade educativa do Brasil, onde se discorre a respeito de questões sobre o paradigma da educação jesuítica no país, de forma que essa educação auferiu uma nova identidade em uma extensa rede de colégios da ordem, corroborando a existência de uma figura que exercia a função de prefeito geral dos estudos, isto é, um adjunto do reitor, a quem os professores e alunos da época, deveriam obediência. Será visto, também, questões quanto a elite brasileira, por volta de 1922, que enfrenta no dia-a-dia as influências dos juízos da Escola Nova, tendo como precursor o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), e se apresenta como um movimento de grande estima

1.1 Histórico da coordenação pedagógica no Brasil

O entendimento do percurso histórico da coordenação pedagógica no Brasil é demasiadamente essencial para o estudo, visto que evidenciam a realidade educacional brasileira no transcorrer do tempo, nos levando a compreender as inúmeras modificações, além do que, tornou-se uma questão recorrente e atual nas discussões do panorama acadêmico por todo o país, com transformações expressivas nas exigências do método de formação e na função do coordenador pedagógico.

Perante a necessidade de distinguir novas direções para o exercício da coordenação de assuntos pedagógicos nas instituições de ensino, mesmo que, enfrentando alguns problemas para se encontrar literaturas disponíveis dedicadas ao tema, cabe narrar que os estudos efetivados vêm colaborando de forma eficiente para o aprofundamento da temática.

Nessa conjuntura de reflexão a propósito da trajetória da coordenação pedagógica, alguns pesquisadores lançam conhecimentos e concepções para esclarecer essa importante função, porém, ainda insuficiente em grande parte das instituições de ensino brasileiras, entre eles: Terra (2014), que conduz a história da educação brasileira de formato simples e organizado; Saviani (2008), que buscou os elementos expressivos para produzir a história dos conceitos pedagógicos, livro divulgado para dar aporte respeitáveis no processo de inclusão dos caminhos pedagógicos, visto que contém subsídios relevantes para abranger a educação, bem como as principais descrições da educação jesuítica, através de suas publicações.

Para captar melhor o contexto histórico da função do coordenador pedagógico nas

intuições de ensino, no Brasil, muitas contribuições foram admiráveis para a constituição deste trabalho, entre tantas, houve a necessidade de empregar alguns conhecimentos interpelados por Fazenda (2005), quando aproveita outro pensar para assegurar o seguinte:

Na história da educação, encontramos suporte para conhecermos a formação e a evolução do sistema escolar entendido como um todo, principalmente nas razões históricas que, ao longo do tempo, dificultaram a integração entre diferentes tipos e níveis de ensino e, conseqüentemente, impediram a construção de um sistema articulado e democrático de educação. (Elias e Feldmann, 2005, p. 100).

Os afazeres do coordenador pedagógico ainda é imaginado por muitos como uma inspeção do trabalho dos docentes, argumento esse que será demonstrado em divisão posterior, o que gera preocupação ao provocar a perspectiva de salvamento da metodologia de aprendizagem. Porém, esse profissional é visto como peça essencial para o aperfeiçoamento e aparelhamento do trabalho pedagógico do ensino, sendo prioridade, em um assentado espaço escolar, por isso, se faz cada vez mais necessário se ter o conhecimento da trajetória histórica da coordenação pedagógica brasileira.

A educação brasileira adveio por inúmeras eras que foram importantes para os procedimentos de aparelhamento do ensino. Meditando sobre a história dos juízos pedagógicos, estabelecida por Saviani (2008), entende-se que o mesmo menciona a educação colonial no Brasil em três lances: a primeira consiste no “período heroico”, quando acontece a publicação do *Rátio Studiorum*, no ano de 1599; a segunda consiste no período da disposição e materialização da educação jesuítica, também com foco no *Ratio Studiorum*; e a terceira, denominada por ele de “fase pombalina”, que sinaliza o princípio da história das ideias pedagógicas no Brasil, sobrevivimos a entender o quanto esses períodos foram primordial para que a historicidade da funcionalidade pedagógica seja desenvolvida em nosso sistema de ensino.

Para favorecer nossas ponderações sobre o contexto histórico desse cargo, cabe dizer que as evidências, momentaneamente, descritos nesse trabalho, ilustram pontos essenciais a respeito da própria história do nosso país. Percorrendo a linha das épocas em que a história da educação brasileira se decompõe, é cabível ponderar que o período colonial alcançou um grande comando do que chegaria a ser reconhecido sobre o começo do aparelhamento do ensino brasileiro. Acerca disso, Terra (2014), assevera que:

Durante o período colonial, a educação brasileira esteve nas mãos dos jesuítas, a quem coube o papel de converter a fé católica os gentios (povos nativos) das regiões

conquistadas pelo império colonial português. Para isso, Portugal utilizou-se da atuação da Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola, no contexto da Contrarreforma. (Terra, 2014, p. 101).

O conceito de supervisão educacional teve procedência no período colonial, época em que nossos primeiros professores, os jesuítas, difundiram o ponto inicial para a organização do primeiro sistema educacional no Brasil. Esse período que sinaliza categoricamente a instalação dos colégios jesuítas no Brasil, sendo esse o grande começo do trabalho pedagógico no país.

Expressa no ano de 1599, a *Ratio*, de acordo com Terra (2014, p.105), foi um “método organizado pela Companhia de Jesus, utilizado em todos os lugares onde os jesuítas atuavam”. Esse método ordenava, rigorosamente, toda a disposição das escolas jesuítas (dando significado ao termo *Rátio Jesuíta*) e apresentava como fundamento três prestezas: estudar, repetir e disputar. Seu desígnio fundamental era promover a unidade das ações da Igreja Católica, bem como ambicionava garantir seus interesses.

O ordenamento desse método, que marcou a história educacional no Brasil, Terra (2014, p.105) afiança que a “*Ratio Studiorum* era composta por um conjunto de regras que abrangia desde a organização escolar e os métodos de ensino até a rígida observância da doutrina católica”.

1.2 O paradigma da educação jesuítica no Brasil

Um novo paradigma nascia no Brasil, de maneira que a educação jesuítica ganhou uma nova identificação em uma extensa rede de escolas da ordem, corroborando a existência de uma figura que exercia o cargo de prefeito geral da sapiência, ou seja, um adjunto do reitor, que todos os professores e alunos da época deveriam obediência. Outros encargos foram também determinados nessa mesma época, um prefeito de estudos baixos e um prefeito de matéria, ambos eram submissos ao prefeito geral, uma condição de “coordenador geral”, todos para auxiliar no incremento dos afazeres.

A disposição das disciplinas, bem como direção e orientação das lições ministradas, além de outros afazeres, como escutar e obedecer os professores, acompanhar suas aulas e interpretar as ementas dos alunos, para que, existindo necessidade, fosse perpetrada uma comunicação ao superior desses educadores a respeito de qualquer casualidade na execução de tais métodos, era a principal papel do prefeito geral de estudos. Portanto, somos capazes entender algumas similaridade na destreza de um profissional da coordenação pedagógica na contemporaneidade e algumas ações exercida pelo prefeito de estudos da época.

O *modus operandi* da pedagogia jesuíta se caracterizava pela ordem, organização e rigidez, logo a função de uma pessoa para supervisionar os trabalhos era relevante, pois envolviam os aspectos políticos e administrativos da proposta educativa. Com a definição descrita, verifica-se na função do Reitor a prática do diretor escolar e na do Prefeito de Estudos a ação supervisora no acompanhamento do trabalho dos professores e na supervisão do cumprimento da programação dos estudos. (Portal Educação, 2013, p. 1).

A partir do resgate histórico que vem sendo erguido nesse estudo, a propósito da coordenação pedagógica no Brasil, é adequado salientar a importância abonada ao responsável pela organização dos estudos, uma vez que há uma magnitude em seu cargo, venerado por todos que integram o espaço de trabalho. Se percebe então, que o papel do supervisor desde os tempos primórdios, sempre foi disjunto das demais funções exercidas na escola. A ação do prefeito de estudos era peculiar, pois adotava papel dessemelhante do reitor ou dos educadores, permite o incremento de indicativos que evidenciam a importância deste profissional na metodologia de ensino, desde outros tempos.

O período pombalino surgia em uma situação complexa, visto que todas as riquezas do país eram furtadas sem qualquer desvelo. O país padecia com o governo do Marquês de Pombal, que submergia muitos poderes. Sob várias acusações, os jesuítas foram expulsos, em 1759, deixando o ensino completamente desarranjado. Nesse andamento, o governo designou as aulas régias, criando-se assim o diretor-geral. Conforme Terra (2014), seu cargo era “controlar” a educação, para que esta se estendesse segundo os interesses da sede, agenciar inquisições para supervisionar a utilização de livros vetados e controlar professores que ensinavam sem a licença do Estado. Nesse contexto, é possível compreender a descaracterização do papel do supervisor, permanecendo concentrado apenas no diretor-geral, cuja finalidade era corrigir a deficiência de coordenação e professores, estabelecido através de uma resolução, de 28 de junho de 1759, absolutamente compreendido com o primeiro aparelhamento da educação pública brasileira. Com base em um novo tempo da história, Saviani (1999) distingue um novo desempenho para o supervisor:

[...] a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos. (Saviani, 1999, p. 22).

Nessa época em que o ensino se identificava como leigo, rudimentar, seu atendimento

teve supra importância para o ensino de letras, bem como para os estudos das divisões da gramática latina, grega e oratória. A fase pombalina protagonizou a concepção de um sistema que se unificou a grandes reformas de cunho administrativo, econômico, cultural e político, e com a prática de atos de enfraquecimento e eliminação dos propósitos da ordem jesuíta no reino.

A concepção da função de diretor dos estudos, indivíduo que precisaria fiscalizar o avanço das reformas e deliberar o acolhimento de professores por meio de concurso, foi uma prática respeitável para apreciarmos mais a propósito da coordenação pedagógica, ao longo do tempo. Toda a incerteza que circundava esta função até hoje, começa a fazer sentido.

A concepção de designar, de tempo em tempo, um educador para inspecionar as aulas e fazer uma apreciação do nível de instrução alcançado pelos alunos, nasce no ano de 1799, quando esses educadores apresentavam como função principal a de inspecionar o funcionamento das instituições de ensino, a conduta dos educadores, a metodologia empregada no processo de ensino, bem como o progresso dos alunos. Dessa forma, de maneira especial, está atual a concepção de inspeção do processo, uma vez que este é a primeira ação do governo enquanto cumpridor pela incumbência da educação no Brasil.

Na abertura do século XVIII, quando o período imperial emerge, no ano de 1822, a educação no Brasil se encontra num momento respeitável, no entanto, não muito propício para as convicções educacionais da época. De acordo com Terra (2014), dois experimentos malsucedido requer registro, são eles: o Método *Lancaster* de ensino e a promulgação, de 1827, da primeira Norma acerca do ensino elementar, cujo marco conservou-se em atividade até meados de 1899.

Nessa época, foi constituída a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos do país, com isso, a imagem do orientador de estudos sobreveio a ser “analisada”. O Método *Lancaster* evidenciou-se por constatar que um aluno já adestrado instruisse um grupo de até dez outros alunos, perante a vigília de um professor-inspetor. Provindo da perspectiva de aperfeiçoar o sistema educativo, o poder da época disseminou o mencionado método, que ficou bastante conhecido no Brasil, no entanto, não impetrou êxito. Segundo Terra (2014),

O plano fracassou por razões técnicas, políticas e principalmente econômicas, em virtude da pobreza do país. Desde as reformas pombalinas, já era uma tradição entre os membros da elite enviar seus filhos para estudar na Europa. Por outro lado, em um país basicamente exportador de produtos naturais, as profissões que exigiam escolarização ofereciam poucas perspectivas de carreira. (Terra, 2014, p. 112).

A precisão de instituir um sistema de controle das instituições de ensino na época, foi ratificada no ano de 1854. Perante esse acontecimento, o procedimento de inspeção da rotina escolar foi disposto, conservando-se sob o encargo de um inspetor geral o papel de observador do desempenho dos professores, dessa maneira, a condição de “supervisor dos professores” é demasiadamente implantada no procedimento educacional da época. Percebe-se a intenção de delinear o campo de atuação desse novo profissional.

O período imperial no país, principiava a indicar o fim no ano de 1889, quando as práticas educacionais eram insuficientes e desconexas, pois não existia um sistema materializado de educação que sugerisse a qualidade do ensino.

Com a Proclamação da República (1889), ampliou-se o debate sobre os caminhos da educação nacional. Além da eterna disputa entre os partidários da educação elitista (particular) ou popular (pública e gratuita), havia os embates entre os defensores da educação religiosa ou laica. De uma forma ou de outra, esses conflitos permanecem vivos até os dias de hoje. (Terra, 2014 p. 117)

A Proclamação da República foi o feito decisivo para a divulgação e acometimento dos ideais republicanos. De acordo com Terra (2014), esse período inflamou a chama da idealização de um novo Brasil. Os ideais republicanos despontavam discursos e anunciavam alterações que iriam beneficiar não só os ideais educacionais daquele período, visto que, com a publicação da primeira Constituição da República, ocasionaria uma série de modificações políticas e sociais, bem como, também nasceriam as legislações voltadas para a educação.

O período foi sinalizado pela concepção do Ministério da Educação, Correios e Telégrafos. Um aspecto foi singular para a restrição de ações na Educação, a parte orçamentária, que sofreu uma heterogeneidade em relação ao que era investido nos correios e nos telégrafos, sendo privilegiado sob esse aspecto, permitindo assim, que a educação ficasse com uma parte insignificante de recursos. Após um certo período, dois anos mais ou menos, o ministério foi extinguido e a educação foi introduzida ao Ministério da Justiça.

Com as importantes transformações no sistema de administração da educação da época, se destacou a ação da supervisão escolar nesse período, uma vez que se tornaria essencial para a ampliação da ciência e da tecnologia, subsídios que de forma marcante e crescente chegariam, mais tarde, modificar a sociedade brasileira.

A mudança no campo educacional da época era indicativo para mudanças no aparelhamento do ensino, quando se manifesta, nos anos 20, o esboço dos técnicos em educação, conhecidos igualmente como “técnicos de escolarização”. Para um melhor entendimento dessa modificação educacional, a partir do esboço do coordenador pedagógico

nesse contexto, empregaremos como embasamento o enquadramento de três estações desse cargo (trazidos em distintos itens desta seção). Segundo o que Medina (2002), propôs [...] como sendo a primeira fase da coordenação pedagógica no Brasil, o aparecimento dos técnicos, apresentado acima. A divulgação dos ideais da Escola Nova e a concepção da Associação Brasileira de Educação (ABE) são evidências da época, que foram aproveitados para fomentar essa classe de profissional. O aparecimento do formato do supervisor, que até então se encontrava agregada na figura do inspetor e do diretor, sobreveio a ser analisada como diferente das colocações anteriormente aludidas.

Terra (2014), assinala para o aparecimento de algumas mudanças do ensino secundário de esfera nacional, com a finalidade de estabelecer um currículo integrado para todo o país na época da Primeira República. As reformas Cesário Mota Jr. (1893), o Código Epitácio Pessoa (1901), a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925), e ainda, a reforma João Luís Alves, que instituiu o Departamento Nacional de Ensino (DNE) e o Conselho Nacional de Ensino (CNE), deliberando o afastamento entre as partes administrativa e parte técnica da educação, brevemente ligadas num mesmo órgão e o Conselho Superior de Ensino (CSE). Condutas que podem ser percebidas como os primeiros ensaios para a preparação de um Plano Nacional de Educação, no Brasil.

1.3 Influências das Escolas Nova

A alta sociedade brasileira, em torno de 1922, sofre continuamente as influências das ideias da Escola Nova, um movimento respeitável que trouxe como desbravador o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Foi inserida, logo em seguida, no ano de 1931, uma extraordinária reforma para a base educacional, a Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, trazendo como principal objetivo a organização abertamente dos ensinos secundário e superior do país. A reconstrução do ensino superior com a concepção do Estatuto das Universidades, foi uma das significativas ações da Reforma Francisco Campos, proporcionando vastos espaços para a formação de educadores secundários e para a cultura global. Nessa conjuntura, o ensino secundário sucedeu a ter sete ciclos, a educação das línguas vivas foi reconstruído, constituindo-se como inspeção técnica.

Uma das ações mais expressivas desse período, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estabeleceu-se com a colaboração de numerosos educadores que se juntaram ao movimento, sugerindo o melhoramento da educação brasileira, deixando marcas na

sociedade da época. Muitos desses docentes ficaram em evidência devido suas ações, sobretudo, após a disseminação do Manifesto, que sobreveio em 1932, trazendo como vitais personalidades, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Nessa ocasião, quando Getúlio Vargas, interinamente, assume o governo, os docentes, que conduziam o movimento, incitavam a revolução na educação da época. Libâneo et al (2006) ressalta, diante dessa ocorrência, que:

[...] o entusiasmo pela educação, geraram as condições para que, em 1932, um grupo de educadores lançasse um manifesto ao povo e ao governo. Conhecido como Manifesto do Pioneiros da Educação Nova, esse documento pode ser considerado a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o País, sendo “a mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional”. (Libâneo et al, 2006, p. 153).

Estando a Escola Nova um movimento de aperfeiçoamento do ensino no país, este se desenvolveu dentro de significativos impactos de mudanças econômicas, políticas e sociais. O conceito da Escola Nova difundia-se, uma vez que a educação era anunciada como elemento, de fato, eficiente para a edificação de uma coletividade democrática, onde a particularidade do indivíduo é considerada, visto que o ensino instruído necessitaria ser nutrido no indivíduo incorporado à democracia, sendo um cidadão produtivo e democrático.

Os caminhos para o país estavam assentados, uma vez que, a política que prevalecia na sociedade capitalista da época e as reformas na educação sobreveio para cooperar na formação de educadores e técnicos em educação, cujos desempenhos necessitavam de conteúdo para dá significado no âmbito educacional. Essa época, para Medina (2002), se caracteriza como a segunda fase da coordenação pedagógica no Brasil.

Enquanto novas eras surgiam, a figura do coordenador pedagógico se adaptava às modificações sociais, econômicas e políticas da época, uma vez que era forçoso acompanhar as conjecturas deliberadas ao campo educacional. O campo da educação, na era Vargas, não indicava alterações em relação aos períodos anteriores, uma vez que, o governo da época não teve competência para estabelecer ao sistema educacional, uma política nacional.

De acordo com Terra (2014), em 1934, com a publicação da nova Constituição, teve início ao esboço das vertentes de uma política educacional brasileira, tais como: a educação como direito de todo cidadão, a compulsoriedade da escola primária integral, o ensino primário gratuito e a assistência aos estudantes carentes. Em equivalência a essa ascensão, resulta em 1937, uma nova Constituição, por conseguinte, sobrepujando todos os direitos dos cidadãos, extinguindo os partidos políticos e, ainda os disposto de representação civil. Sendo

esse, uma fase crítica na sociedade brasileira, que a todos afetava. Foi ordenado, nessa ocasião, uma governança centralizadora, onde o autoritarismo político sobressaía, no entanto, dissimulado pelo “populismo”.

A Educação estava predestinada ao declínio, quando, no período que ficou entendido como “Estado Novo”, foram designadas mais reformas para o campo da educação. A ênfase, nessa ocasião, acompanha a Reforma Gustavo Capanema (1942), que almejava fomentar o remanejamento do ensino secundário, desmembrando em dois ciclos: o clássico e o científico. Sendo um dos seus principais objetivos o de ampliar a personalidade integral do aluno e de intensificar, na formação espiritual do educando, a consciência patriótica e humanista. Muitas intervenções nesse período foram expressivas, no entanto, algumas merecem evidência, dentre elas: a gênese da Universidade do Brasil, hoje em dia a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e o Instituto do Livro.

No ano de 1964, um golpe civil e militar insere o regime autoritário no Brasil. Diante da ambiguidade das intervenções da época, uma iniciativa foi respeitável, a concepção do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, assim como, a disposição das Secretarias de Educação dos Estados, contribuição significativa que se sustentam até os dias atuais. O estabelecimento da ditadura militar no Brasil restringiu ainda mais a educação, tal qual outros setores da sociedade daquela ocasião. As contínuas transformações alcançaram, sobretudo, a valorização dos trabalhadores que atuavam na esfera da educação, afetando também os valores éticos e morais, com repressão. A metodologia educacional despontava-se desordenadas e desinteressada, uma vez que não possuía uma organização fundamentada no sistema de ensino, onde, naquela época, não poderia ocorrer qualquer discussão que submergisse a processão da educação, bem como as problemáticas por ela enfrentadas.

Diante dessa perspectiva, o que ponderar do coordenador pedagógico? Este que se apresentava em situação de divergência, uma vez que, não havia sido delimitada qualquer apreço para esse profissional, muito menos designação para tal, que sobreveio em meio a tantas extravagância na sociedade da época, episódios que moveram o comprometimento da função de ordenar a metodologia da educação. Aos coordenadores pedagógicos, ficou tão-somente a mera incumbência de supervisionar e restringir a metodologia pedagógica que seriam empregadas, sempre acatando pontualmente, ao que estava delineado pelas leis em vigência.

Apreendemos então, que naquela ocasião, permaneceu explícito a intenção, por parte do governo da época, de instigar nos educadores da educação, práxis que os induzisse

apenas à repetição das informações que se encontravam dentro das instâncias políticas da época, desautorizando, integralmente, qualquer ocorrência de críticas aos indivíduos e ao poder acordado. E é nesse intervalo em que se percebe a configuração da terceira fase da coordenação pedagógica, no Brasil, de acordo com as recomendações de Medina (2002), que vem sendo corroboradas nesse estudo.

As indagações a propósito da educação, surgem quando a procura para o ensino se tornava cada vez maior, compreendendo toda a problemática da época, a coletividade começou a questionar o sistema. Nessa totalidade, sobreveio os movimentos, mobilizações coletivas de filósofos, profissionais do campo da educação e acadêmicos que não se concordaram com a exorbitâncias da época, praticados pelo regime militar, totalmente autoritário.

Os dirigentes ou administradores pedagógicos não se ausentaram dessa mobilização, não se emudeceram diante das exorbitâncias e atuaram em todo o processo de exaltação social, decidindo se arriscarem na busca pela nova identificação de seu papel pedagógico, uma vez que a ocasião era de ambiguidade, tanto da identificação quanto da função do orientador no método de formação do sujeito no contexto crítico, histórico e social. Nessa fase, em que os questionamentos a propósito do papel dos profissionais em educação se agravava, em uma época mobilizada pela resolução de decisões sobre os processos da educação, Medina (2002), considera esta como a última fase da coordenação pedagógica, uma desordenada ação e indefinições de movimentos coletivos, que serão todos debatidos nesse resgate histórico da coordenação pedagógica no Brasil.

Saviani (2008), assegura em mais uma de suas apreciações sobre essa temática, quando nessa ocasião, se ambicionou ceder à figura do inspetor um papel hegemônico de orientação pedagógica e de incentivo à competência técnica, em lugar da inspeção para identificar falhas e o cumprimento de penalidades, é que esse técnico passa a ser intitulado de supervisor. Mediante a tantas insatisfações, indefinições, desafios e outras circunstâncias submergindo o processo da educação, cabe advertir que, a supervisão educacional foi reconhecida por meio da primária Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 5.692/71, que, ao mesmo tempo, abordou e deliberou o processo de formação para a oportuna atuação desse profissional no sistema de ensino da época, e acordo com os seguintes artigos:

Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (Brasil, 1971, p. 112).

O profissional que atuava na supervisão pedagógica seguiu as disposições pedagógicas, em conformidade com cada época, validando a existência da figura de um profissional apto à supervisionar os afazeres pedagógicos em toda a conjuntura, ainda que, com nomenclaturas distintas. Portanto, é simples compreender que a transformação histórica da coordenação pedagógica foi subjugada a muitas provações de resistência da função, até que se exibisse necessário para a disposição de propostas e ações de ensino. Uma vez que a presteza de supervisão dos afazeres pedagógicos se decompõe em uma grande incumbência, podendo incidir no desenvolvimento social, econômico e político de um país.

CAPÍTULO II

A REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Neste capítulo serão expostos o reposicionamento da coordenação pedagógica a partir da reforma da educação brasileira, sua função na contemporaneidade e sua identidade. Do mesmo modo, buscou-se perpetrar uma reflexão a respeito das implicações da reforma e da formação no desempenho do coordenador pedagógico. E por fim, apreciar o adequado papel do coordenador pedagógico perante as novas orientações para ressignificação de seu cargo frente às novas requisições educacionais.

2.1 O reposicionamento da coordenação pedagógica a partir da reforma da educação brasileira

A função da coordenação pedagógica na contemporaneidade, proposto nesta seção, a partir de um abreviado reposicionamento da função, acarreta uma série de reflexões a respeito do assunto, uma vez que somos capazes de assegurar, com amplitude, que os responsáveis fundamentais pelos procedimentos de transformação que necessitam acontecer nas instituições de ensino de todo o país, são os coordenadores, os educadores e os próprios estudantes. Na presença dessa exibição, fica notório a necessidade de informar, nesta etapa do estudo, os novos espaços, concepções, bem como as inovações que necessitam ser adotadas na prática, determinando modificações nas ações de todos os implicados no processo educacional.

A remodelamento da educação brasileira, conforme Libâneo et al (2006), trouxe como início um amplo agrupamento de ações, entretanto, sem o acréscimo de recursos financeiros para a sustentação e incremento do ensino. A partir desse momento conseguimos apreender que as dificuldades que sobreveio, serviram de barreira para o incremento do processo educacional, uma vez que o investimento é o agente primordial para amparar as ações que auxiliariam para tal objetivo ser alcançado. Por conseguinte, o eixo da reforma educacional principiava a se determinar e com ele, dando abertura ao processo de descrição da função do coordenador nas múltiplas ocasiões em que a educação foi questionada, debatida e aperfeiçoada.

A identificação do coordenador pedagógico começa a ser examinada, enquanto isso, um agrupamento de reformas eram inseridas na educação brasileira, apreciando a informação que assinala a existência de um sólido movimento educacional até a aceção do papel do

coordenador pedagógico. A partir dessa conjuntura, o aparelhamento das escolas era atingida abertamente por um conjunto de práticas focadas para à gestão da educação como um todo. Todas essas ações foram o apogeu no ajuntamento de alterações na legislação educacional, que trouxe como resultado a concepção de uma legislação respeitável, a LDBEN nº 9394/96. Uma fase de mudanças na educação, proveniente dessa premissa Ferreira (2015), abona que,

“Após a promulgação da Lei n ° 9.394/1996, os profissionais da educação assumiram maiores responsabilidades com a elevação das atribuições concernentes à gestão pedagógica, financeira e administrativa da escola. Mudanças essas que vieram na esteira crise social e econômica que dominou o cenário do país na década de 1990 e que foram visualizadas pelos altos índices de desemprego, da pobreza e da marginalidade social.” (Ferreira, 2015, p. 32).

Desde a nova república para a contemporaneidade, o desencadeamento de ações foi acentuado. A construção da legislação em vigor corrobora a forma mais ousada das medidas de política pedagógicas, ou seja, uma modificação plena na concepção do sistema pedagógico que retemos. Não se versa apenas em oferecer novas configurações ao sistema em vigor, como se discorria e supunha, mas sim de propagar uma nova direção e de possibilitar veemência a tudo o que submergiu na contemporaneidade.

É imprescindível perceber que a reforma surge quando um sistema detém em seu processo de evolução um estaque que o leva uma rotina; neste caso, as políticas de educação estão inseridas na perspectiva de possibilitar condições essenciais para garantir o direito à Educação Básica. Nesse intuito, o art. 205 de nossa Constituição Federal de 1988 é claro: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É evidente que as leis criadas a partir da Constituição Federal de 1988 contribuíram de forma significativa para a melhoria e organização do sistema educacional brasileiro, tal constatação, porém, não isenta a possibilidade e o reconhecimento de que há muitos problemas a serem resolvidos. Tudo isso nos leva, pois, a dar novo valor ao poder de transformação da educação

As decorrências direcionadas de tantas falhas no processo de reforma do sistema educacional no país, incluindo os devaneios provenientes da dificuldade para a definição da real função dos coordenadores pedagógicos, se faz presente desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, perdurando até os dias atuais. O retrato dessa indefinição de papéis para acompanhamento e orientação do processo educativo vem sendo sentida nas redes municipal

e estadual de ensino do país, que são as mais prejudicadas pela escassez desse profissional no trabalho pedagógico.

Outro ponto que merece ser evidenciado aqui, é o que trata da reforma do Ensino Médio, que foi colocado em segundo plano por longos anos, talvez por não sentirem a necessidade de tirar a calmaria da educação brasileira e, assim, descartar a possibilidade de desativar a zona de conforto dos que tem a função principal de discutir, ouvir, e promover a mudança necessária. Caso houvesse, na organização atual do ensino, situação que se vê nos últimos dias, quando a educação tem sido discutida de forma desorganizada, provocando o levante de movimentos institucionais, revoltas populares envolvendo estudantes, professores e demais trabalhadores da educação pública brasileira.

Diante desse contexto, a coordenação pedagógica se vê com o poder de promover a grande e esperada transformação no processo de ensino de uma instituição. Augusto (2006, p. 01) comenta que sabendo que o coordenador pedagógico é ator privilegiado para a discussão em curso, é necessário enfatizar sua importância diante das inúmeras vivências que são propostas pelo ambiente escolar, evidenciando que “o coordenador eficiente centraliza as conquistas do grupo de professores e assegura que as boas ideias tenham continuidade”. Tal afirmação se deve ao fato de entendermos que ele tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora.

O coordenador pedagógico, como elemento mediador entre currículo e professores, tem potencializado cada vez mais sua relevância no meio educacional, podendo oferecer muito mais que se imagina para uma instituição escolar. Segundo a análise de Augusto (2006), este profissional necessita envolver-se com o meio escolar, pois é necessário construir histórias institucionais. Diante desse pensar, passamos a entender que as ações básicas, que devem ser desenvolvidas por profissionais da escola, inclusive do coordenador, precisam estar ligadas à vida escolar em todas as dimensões, pois dessa forma, certamente será possível a concretude de uma história escolar, também servirá para contribuir com o não rompimento ou quebra de ações e frequentes recomeços.

Tendo como função principal oferecer condições para que os professores desenvolvam seus trabalhos de forma coletiva, focados nas propostas curriculares, o que não é fácil, já que uma série de empecilhos estão presentes para atrapalhar esse processo. É preciso que o coordenador instaure no ambiente escolar o significado da coletividade para o alcance das metas propostas, sem esquecer do continuísmo de ideias, citado por Augusto (2006), atividade relevante para o sucesso do processo de ensino, designada ao coordenador pedagógico.

A educação básica necessita da atuação e cuidados de um coordenador pedagógico,

um profissional responsável pelo planejamento coletivo e participativo de ações que devem ser desenvolvidas, de forma articulada, além de principal motivador de práticas de ensino inovadoras e eficazes, culminando no alcance do sucesso da aprendizagem dos envolvidos no trabalho pedagógico, tais ações e características se perpetuam como aspectos primordiais para a habilitação de um profissional designado para tal função.

A escassez desse profissional nas equipes gestoras de ensino tem suscitado, em órgãos de gerenciamento da educação, bem como SEMED e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a ampliação da oferta dessa função em várias instituições de ensino, provocando significativas mudanças no processo de orientação e acompanhamento do ensino desenvolvido nas escolas de todo o país, mesmo assim, o número de profissionais disponíveis e habilitados ainda está abaixo do necessário para suprir as necessidades emergentes.

Não há como pensar esse profissional da coordenação pedagógica sem fazer referência à gestão de uma escola. De acordo com Libâneo et al (2006), o diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Ao se referir ao corpo de especialistas, notamos a presença do coordenador como o colaborador do processo, aquele que concretiza a ação do fazer pedagógico, que busca meios para o fortalecimento da coletividade. Dessa forma, é imprescindível pensar no coletivo das ações pedagógicas sem relacioná-lo à uma função vital para a escola.

2.2 Analisando as consequências da reforma e da formação no papel do coordenador pedagógico

As reformas trouxeram inúmeras consequências para a vida dos coordenadores, conflitos, paradoxos relacionados a atuação desses profissionais. Algumas expressões podem retratar momentos dessa análise, dentre elas podemos citar: o papel desempenhado, a reflexão sobre a prática, a realidade e os limites de atuação, a rotina e as dimensões do trabalho pedagógico, questões que repercutem atualmente, após a reforma do ensino no Brasil.

Sobre esse trabalho pedagógico e o responsável por sua execução, o coordenador pedagógico, Libâneo et al (2006), dá sua contribuição afirmando que

As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas, por outro, nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo. (Libâneo, et al, 2006, p. 271).

Em pleno século XXI, quando nos encontramos num contexto de transformação, nos deparamos com alguns impactos e desafios próprios da função do coordenador, muitos desses são de cunho socioeducativo. O novo papel exige também uma nova postura profissional para que a efetividade da ação pedagógica se realize, visto que a construção de uma nova postura profissional talvez seja a mais desafiadora de todas as atribuições de um profissional, que desempenha o papel de coordenador de assuntos pedagógicos numa determinada instituição de ensino.

A formação dos profissionais do ensino foi um dos fatores da reforma educacional que repercutiu e ainda repercute no exercício da profissão do coordenador pedagógico. Libâneo et al (2006), afirma que o processo de formação dos profissionais do ensino sofreu mudanças com a nova LDB. Ele cita ainda dois momentos relevantes, para que possamos entender esse processo de formação:

Antes da reforma, havia duas maneiras de formar professores: o magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior. A LDB 9394/96 ampliou essas modalidades. É possível formar professores em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, assim como formá-los nas licenciaturas para as diferentes áreas do saber das séries finais do fundamental e de todo o ensino médio. A nova LDB prevê ainda formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço (educação continuada). (Libâneo et al, 2006, p. 271).

A função da coordenação pedagógica foi estratificada no período da educação tecnicista. Houve a separação da parte administrativa com a parte técnica no meio educacional, que antes estavam unidas num mesmo órgão, dando origem à figura do supervisor, com responsabilidades distintas da figura do diretor e inspetor. Esse contexto se fez antes da reforma educacional, quando a estrutura fabril tinha as funções separadas. Após a reforma, houve a aglutinação destas, ficando apenas a função do gestor separada das demais. Dessa forma, as funções de orientação, supervisão e inspeção foram aglutinadas sob o papel do coordenador pedagógico, provocando a indefinição do papel desse profissional no campo educacional.

Diante desse novo contexto abordado sobre a formação de profissionais da educação, Libâneo et al (2006), corrobora em seus escritos uma informação relevante sobre os critérios exigidos para que o coordenador pedagógico esteja devidamente habilitado no exercício da sua função. Esses critérios, estabelecidos pela legislação atual, LDBEN nº 9394/96, determina os critérios para o desempenho da função na educação básica, citados no título VI, que trata dos profissionais da educação quando afirma,

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996 p. 23).

A partir desses critérios, convém fazer uma análise sobre essa formação, considerando que a formação dos coordenadores pedagógicos no Brasil ainda é um problema, mesmo depois de tantas discussões e debates realizados com a intenção de desmistificar essa problemática. Nos últimos anos, percebemos que a formação na área de Pedagogia tem possibilitado a colocação de muitos profissionais no mercado de trabalho, que são designados para atuar como coordenadores pedagógicos nas mais diversas escolas. É nesse ponto do assunto que surge um dilema, que vem assolando o campo de apoio pedagógico nas redes de ensino. O fato é que muitos profissionais, após saírem das universidades, não têm clareza de suas reais atribuições, enquanto coordenadores pedagógicos, uma vez que, há uma indefinição, que persiste até hoje, no que se refere ao seu papel.

Algumas redes de ensino contratam coordenadores pedagógicos por meio de concursos ou seletivos, que são criteriosos e exigem a formação legal, dando prioridade para a formação específica em coordenação pedagógica. Enquanto isso, outras realizam essa contratação, bastando ser professor para atuar no contexto pedagógico, e sendo professor, o critério seria apenas a vasta experiência na área da docência, para ser transformado em coordenador pedagógico. Cabe enfatizar que a experiência é uma aliada para aproximar esse profissional das necessidades de seus professores, no entanto, diante de tantas exigências, que emergem hoje no mundo pedagógico, é necessário que esse profissional seja dotado de componentes específicos, que possibilitem uma atuação mais direta, com maior clareza de suas ações na instituição.

Libâneo et al (2006), ampliando o debate sobre a formação do coordenador pedagógico na escola e as exigências direcionadas a ele, designa um setor específico para acomodar os profissionais que apoiam o desenvolvimento do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino, classificando como “setor pedagógico”, chamando a atenção para a habilitação necessária.

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e de orientação educacional. As funções dos especialistas na área variam conforme a legislação estadual ou municipal, e, em muitos lugares, suas atribuições são unificadas em apenas uma pessoa ou são desempenhadas por professores. Como constituem

funções especializadas, que envolvem habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos específicos de Pedagogia (Libâneo et al, 2006, p. 342).

As discussões mais recentes apontam para uma dissonância que trata das reais atribuições, pois o excesso de serviços burocráticos na escola, alinhada com a escassez de profissionais que atuam na gestão administrativa da escola, poderá direcionar os coordenadores para a realização de outras funções, que não são específicas de sua formação, bem como, o recrutamento destes para apoio em laboratórios de informática, serviços de controle do portão da escola, preenchimento de documentações da secretaria escolar, entre outros serviços necessários para o funcionamento da escola.

Um segundo ponto de discussão surge no momento em que fica evidente que uma grande parte dos profissionais designados para exercer a importante função pedagógica não possui a formação necessária para tal atividade, muitos, geralmente, possuem apenas a experiência, como já foi citado. Ao perceber situações recorrentes desse aspecto, algumas Instituições de Ensino Superior (IES), que promovem a formação de professores, vem buscando o desbravamento desse problema, através de reformulação dos currículos e inclusão de novos componentes curriculares para atender a demandas que emergem frequentemente para esses profissionais.

A difícil tarefa de analisar o papel do coordenador pedagógico diante das consequências de sua formação, apresentadas nesta seção, é criar meios para construir um paradigma social de sua função, visto que o educador é aquele que trabalha para a coletividade, mas sem desvalorizar as ações individuais e que devem estar atentos aos aspectos da humanização do processo educacional, por onde perpassam todas as suas ações com o objetivo principal de promover, mediar diversas práticas transformadoras, na busca e efetivação do saber.

2.3 O papel do coordenador pedagógico e os novos rumos para ressignificação de sua função frente às novas exigências educacionais

O horizonte do processo educativo deve ser a principal mola de sustentação do papel do coordenador pedagógico. Cada vez mais esse profissional é visto como fundamental no processo de gestão pedagógica, com isso, busca-se adquirir informações sobre o perfil dos profissionais da coordenação pedagógica, a fim de que movimentem as discussões do campo pedagógico. Essas discussões se fortalecem sobre como qual deve ser, realmente, o papel e o

desempenho do coordenador pedagógico, diante de tantas exigências no contexto educacional. Para contribuir com nosso entendimento sobre o importante papel desse profissional, Pimenta (2004) expõe uma visão muito interessante sobre o coordenador pedagógico, quando diz que:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetiva de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (Pimenta, 2004, pp. 116-117).

Nesta seção, vamos descortinar a profissão do coordenador em busca dos novos rumos para ressignificar a sua prática e seu desempenho no espaço destinado às atividades pedagógicas. Apresentamos um breve direcionamento para a apropriação de saberes sobre o exercício da função desse profissional, designado pelas instituições de ensino para propor, acompanhar, orientar, supervisionar e coordenar os assuntos pedagógicos, diante das inúmeras exigências que emergem do campo educacional nos dias atuais. É exatamente isso que Libâneo et al (2006) afirma sobre as funções desse profissional, quando diz que:

O *coordenador pedagógico* ou professor-coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária, ainda segundo o educador, é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (Libâneo et al, 2006, p. 342).

Somos conscientes dos desafios enfrentados para que a implementação dessa profissão fosse legitimada, bem como conhecemos as necessidades desse profissional nas escolas, públicas e privadas, visto que a escassez de coordenadores ainda é iminente na maioria dos estabelecimentos educacionais, um dilema real enfrentado atualmente por muitas equipes de gestão escolar, bem como, os transtornos causados por baixos rendimentos nos resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentados pelas instituições de ensino, quando o assunto se refere às avaliações em larga escola.

A necessidade de apontar novos caminhos para a função que incide em coordenar trabalhos pedagógicos tende a promover a percepção de que o papel do coordenador pedagógico, enquanto formador de professores, se constitui como “eixo central” de todo o processo de avaliação, acompanhamento e apoio ao professor no cotidiano da escola. Essa responsabilidade da formação no contexto profissional, em serviço, só vem contribuir com o desenvolvimento educacional na atualidade, visto que o profissional que está dentro da escola, acompanhando as vivências de sala de aula, que percebe e consegue avaliar as demandas

desses professores, é a função *master* do coordenador pedagógico, que precisa ter bom desempenho para atender, de forma satisfatória, esses professores envolvidos no processo de ensino.

O profissional que atua no desenvolvimento de atividades pedagógicas deve ser um profissional capaz de realizar constantes reflexões sobre as transformações sociais e educacionais, que ocorrem e afetam o cotidiano da comunidade, além disso, é necessário ainda assumir a função de “descobridor de possibilidades”, que promovem o crescimento e o desenvolvimento do professor, através de diversos recursos inovadores, estudos pedagógicos, entre outros, legitimando sua condição de articulador num processo fundamental para o ensino, a formação continuada do quadro docente.

A desconstrução de alguns paradigmas existentes na escola perpassa por questões como situações que envolvem o relacionamento dos professores com o coordenador, visto que em algumas situações, o coordenador não é bem visto por seus colegas, por já feito parte do quadro docente da escola e ter convivido com seus pares. A legitimação do coordenador pode ser fortemente afetada pelo fator antecedente, por essa razão, muitos não conseguem se legitimar no contexto pedagógico, causando alguns entraves no meio escolar.

A situação que retrata a resistência do grupo de professores ao trabalho do “professor” que ocupou o espaço de coordenador pedagógico, passa por um processo de desconstrução da ideia de conflitos. Administrar essa nova vivência é uma questão de formação, tanto inicial quanto continuada do coordenador em efetivo exercício. Para que esse profissional, reconhecido como “formador” desse professor, seja legitimado, respeitado, é necessário atender critérios fundamentais para o exercício da função, conforme relação a seguir:

1. Conhecer os preceitos da gestão pedagógica;
2. Ser articulador de diversos saberes (disciplinares curriculares e experienciais);
3. Saber administrar situações de trabalho coletivo;
4. Conhecer os processos didáticos, nem sempre adquiridos nas universidades;
5. Perceber as demandas dos profissionais e dos alunos de uma instituição de ensino;
6. Saber fazer um plano de ação, de gestão e de formação dos profissionais da escola em que está inserido;
7. Ter um bom relacionamento com os profissionais da escola, com os pais e a comunidade;
8. Ter capacidade para dar apoio pedagógico ao processo de ensino, entre outras.

O fato é que há uma mudança de paradigma no que diz respeito a figura e atuação do coordenador pedagógico, retratada na sua percepção, não mais como um “fiscalizador” do trabalho do professor, mas como um colaborador. Sobre isso, é importante ressaltar a notoriedade da apreensão dos professores de várias instituições, no que concerne ao fato de “não” ter um fiscalizador do trabalho do professor, uma vez que essa imagem assusta e afasta o professor da legitimidade do papel do coordenador no processo de apoio pedagógico.

O coordenador pedagógico na condição de colaborador e parceiro do professor deve ser uma estratégia eficaz para superar a visão de fiscalização do trabalho docente, podendo ser desconstruída a partir do momento que o “profissional de apoio pedagógico” se coloca como “apoiador” do professor, desde o processo de planejamento das aulas, até as conhecidas “devolutivas”, quando se abre diversos espaços para reflexão sobre as sequências didáticas que serão desenvolvidas, os projetos coletivos, as atividades de coordenação, os encaminhamentos didáticos, as estratégias que serão utilizadas na prática docente, nesse momento o coordenador mantém um diálogo de “parceria” pedagógica bilateral e não o contrário.

O que deve ficar marcado é a imagem daquele profissional que pode ajudar nas dificuldades do momento em que a aula está para ser desenvolvida, ou seja, quando o professor estiver junto ao coordenador desde o início do processo de planejamento, realização e avaliação dos resultados do trabalho pedagógico, momento que ajuda na superação da visão anterior.

Somente com estruturas gestoras fortalecidas, uma vez que a direção e a coordenação correspondem às tarefas agrupadas sob o termo gestão, segundo Libâneo (2006), poderão legitimar e consolidar a eficiência nas práticas de organização do trabalho pedagógico. Partindo desse pressuposto, o papel do coordenador é o de assumir e liderar a busca de soluções para eventuais problemas. Diante dessa premissa, alguns aspectos, devem ser considerados por relacionar-se diretamente à atuação e desempenho do coordenador pedagógico no contexto escolar, conforme os que seguem citados:

1. As condições necessárias oferecidas ou não pelas escolas para o desempenho da função de coordenação do trabalho pedagógico;
2. A liderança da gestão do projeto pedagógico, como tarefa coletiva do corpo docente e responsabilidade do gestor responsável, atendendo ao princípio constitucional da educação nacional, garantindo o padrão de qualidade;
3. O domínio dos conhecimentos sistemáticos, que podem alargar o campo e o horizonte

de novos conhecimentos;

4. Elaboração de regimentos internos e regras internas da escola, documentos que ressaltam a noção de autonomia dos estabelecimentos escolares (Art. 15 da LDB);
5. Interação com as famílias ou com os responsáveis, o que poderá contribuir para a permanência do aluno na escola;
6. Liderar propostas que ajustem o calendário escolar, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares, os processos avaliativos, conforme a realidade em que a escola está inserida.

Diante da multiplicidade de funções designadas ao coordenador pedagógico, bem como da necessidade de sintetizar tantas atribuições, situação provocada pela quantidade significativa de trabalhos que vem sendo produzidos sobre a temática em foco, convém usar o poder de supressão dessas atribuições do coordenador, apontando apenas duas atribuições que englobam as demais, conforme a proposta de Libâneo et al (2006), a primeira, descrita por ele, como uma atribuição prioritária, prestar assistência pedagógico-didática aos professores, e a segunda, o relacionamento com os pais e a comunidade, referindo-se ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e à comunicação das avaliações dos alunos. Como vemos, as atribuições descritas se tornam globais no exercício da prática de coordenação pedagógica.

CAPÍTULO III

LEGALIDADE DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Neste capítulo, procuraremos apresentar a configuração atual do serviço de coordenação pedagógica no sistema público estadual do Maranhão. Apresentaremos o local ocupado pelo coordenador na organização do magistério, suas atribuições legalmente prescritas e os requisitos legais de sua formação, no intuito de apreender as características e concepções que fundamentam a ação desse profissional, trazendo a relevo a perspectiva do Estado sobre a coordenação pedagógica.

3.1 Aspectos legais da organização do trabalho de coordenação pedagógica

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio - Século XXI, coordenação é o ato ou o efeito de coordenar, ou, ainda, a relação entre elementos que funcionam de modo articulado dentro de uma totalidade ordenada. Nessa acepção, o profissional de coordenação pedagógica, que atua nas unidades escolares, seria o elemento articulador das ações e relações que se estabelecem no e para o processo educativo. Percebe-se na ideia de ordenação como se a escola configurasse como um espaço asséptico, coeso, no qual os conflitos inexistem, ou, caso contrário, seriam facilmente contornados pela ação do coordenador.

Esse é o modelo de coordenação pedagógica que se tem em mente; um serviço especializado que se volta, prioritariamente, ora para o atendimento às questões de qualidade do ensino, ora para a busca da eficiência e da racionalidade do processo educativo. Ainda permanece a ideia da necessidade desse profissional para a melhoria do aspecto qualitativo da educação, a mesma justificativa que fundamentou o Parecer 252/69 quando da instituição das habilitações técnicas no curso de Pedagogia, dando origem aos especialistas em educação para atuarem nas funções de orientação, administração, supervisão e inspeção

3.2 O que diz a legislação Estadual sobre o coordenador pedagógico

O documento legal que oferecerá o suporte necessário para a apresentação e análise proposta será a Lei no 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o novo Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Maranhão e consolida a Legislação do Magistério de 1975 a 2002, adequando-as às Constituições Federal

e Estadual e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fundamentado nessa legislação, apresentaremos os dados acerca do coordenador pedagógico.

Segundo o Estatuto do Magistério Público do Estado do Maranhão, compreende-se por cargo um conjunto orgânico de atribuições e responsabilidades cometidas a um servidor com as características essenciais de criação por lei, com denominação própria, número certo e pagamento pelos cofres do Estado.

A criação do cargo do coordenador pedagógico precede à Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, tendo sido determinada pela Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, que alterou os dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Nos termos da dessa lei, lê-se no artigo 7º:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar da estrutura do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas, ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados. (Lei n. 6.677, 1994).

O capítulo II da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, apresenta a organização do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, conforme explicita o Artigo 4º:

Art. 4º - Compõem o Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio os servidores que exerçam atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de direção, planejamento, administração escolar e coordenação pedagógica. (Lei n. 8.261, 2002).

Na acepção dessa lei, entende-se por quadro do magistério um conjunto de cargos de provimento efetivo e em comissão, quantitativamente indicados e distribuídos em carreiras, na área da Educação, lotados na Secretaria da Educação do Estado do Maranhão. Vejamos o enunciado do Artigo 5º: “Art. 5º - O quadro do magistério do Ensino Fundamental e Médio compreende os cargos de professor e coordenador pedagógico”.

É interessante a forma como a Lei apresenta a composição do quadro do magistério de forma escalonada, como indica o Artigo 6º: “Art. 6º - O quadro do magistério compõe-se dos seguintes cargos escalonados: I Professor – P; II Coordenador Pedagógico – CP”.

Aqui, diferentemente do que ocorria no antigo sistema de supervisão escolar, o coordenador pedagógico não ocupa um local hierarquicamente privilegiado em relação aos docentes, e, sim, de similaridade; ambos pertencem ao mesmo enquadramento profissional.

Essa inovação permite um tipo diferente de relação entre o coordenador e os professores, diferente daquela que se desenvolvia entre o supervisor e os docentes, que se pautava na subordinação dos últimos, auferida pela graduação da autoridade, o que distanciava os profissionais da educação e que se centrava, principalmente, no controle que os supervisores exerciam sobre a ação docente.

Ao colocar, num mesmo patamar, coordenador pedagógico e professores, a legislação contribui, resguardando as atribuições específicas de cada cargo, para o desenvolvimento de relações de parceria no exercício das ações educativas no cotidiano escolar. O coordenador pedagógico não é apresentado como alguém que, com uma “*supervisão*” do processo educativo, regula e controla o trabalho docente. Na legislação, o cargo do coordenador pedagógico compõe, pois, o quadro do magistério com um conjunto de atribuições de suporte direto à docência e à administração escolar. É o que denotam as atribuições apresentadas no item subsequente.

3.2.1 As principais atribuições do coordenador pedagógico

Transcreveremos, na íntegra, o artigo 8º da Lei 8.261 que determina às atribuições do coordenador pedagógico, dada a relevância dessas informações para o conhecimento da organização do seu trabalho no interior das unidades escolares. Legalmente suas competências são as que se seguem:

Art. 8º - São atribuições do coordenador pedagógico:

- I- Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC;
- II- Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
- III- acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos, quando solicitado e/ou necessário;
- IV- Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando à sua reorientação;
- V- Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
- VI- estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;
- VII- elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
- VIII- elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- IX- Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;

- X- Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;
- XI- analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;
- XII- propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
- XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares;
- XIV- identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
- XV- Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;
- XVI- propor, em articulação com a direção, a implantação e a implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
- XVII- organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;
- XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;
- XIX- estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;
- XX- Exercer outras atribuições correlatas e afins. (Lei, n. 8.261, 2002).

Ainda sobre as atribuições exercidas pelos coordenadores pedagógicos em relação ao assessoramento direto ao trabalho docente, encontramos, no corpo da Lei nº 8.261 de 29/05/2002, os Artigos 55º, 56º e 57º, que transcrevemos abaixo, respectivamente:

Art. 55º - Para desenvolvimento das atividades complementares dos professores da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, deverão ser reservadas 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária correspondente ao regime de trabalho a que os mesmos se subordinem, e, a partir de 1º de janeiro de 2003, deverão ser reservadas as cargas horárias estabelecidas no anexo VII desta Lei;

Art. 56º - Considera-se Atividade Complementar a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e a avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar;

Art. 57º - É obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência nas Atividades Complementares, em dia e hora determinados pela direção da unidade escolar, sendo essas atividades supervisionadas pelo coordenador pedagógico, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de classe. (Lei n.8.261, 2002).

De todas as funções atribuídas ao coordenador pedagógico, a mais explicitado é a de acompanhamento. Deverão ser acompanhados, por exemplo, o processo de implantação das

diretrizes curriculares de avaliação; as atividades dos horários de Atividade Complementar¹; os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema no que tange a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.

Analisando as demais atribuições, identificamos outras funções que, embora escritas de outra forma, carregam o sentido de acompanhamento permanente de aspectos do processo educativo, como a coordenação do planejamento e de ações pedagógicas; a avaliação dos resultados dessas ações; a elaboração de levantamentos qualitativos e quantitativos da escola; a análise dos resultados de desempenhos dos alunos; o encaminhamento de alunos com necessidades de atendimento diferenciado; e a promoção de ações de visem à atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos. Evidencia-se, assim, o papel de suporte ao processo educativo assumido pelo coordenador pedagógico.

Na perspectiva do Estado, que emerge da análise da Legislação, o coordenador pedagógico inserido na unidade escolar é o agente responsável pelo constante acompanhamento das ações que influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento e desempenho do processo educativo. No entanto, ainda tendo como referência o texto legal, percebe-se indefinição ou a ausência de uma proposta concreta de trabalho que exprima a adoção de uma determinada concepção de educação, que oriente condução dessas ações visando ao alcance de objetivos que se consubstanciem e expressem tal concepção.

A legislação não deixa explícita a direção a ser tomada na condução das funções exercidas pelos coordenadores pedagógicos, e isso demonstra a ausência de uma postura teórica e política orientadora da prática.

3.2.2 A formação requerida para o coordenador pedagógico

Na Lei 8.261, de 29 de maio de 2002, é o Artigo 10º, transcrito abaixo, que trata da formação de profissionais para o exercício do cargo de coordenação pedagógica:

Art. 10º - A formação de profissionais para a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional. (Lei n. 8.261, 2002).

A apreciação deste Artigo torna patente o atendimento à Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no tocante à formação dos profissionais da educação. Em seu Artigo 64º, a LDB determina que a,

“formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional”. (Lei n. 9.394, 1996).

A esse respeito cabem duas ressalvas. Primeiro a de que na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, em 1997, os cargos de orientador educacional e supervisor escolar foram transformados em cargos de coordenador pedagógico, agente este que, atualmente, exerce as funções das nomenclaturas transformadas. A segunda ressalva diz respeito ao fato de que na maioria dos Sistemas de Ensino dos outros Estados da Federação permanece a existência de cargos de orientação pedagógica e supervisão escolar. É pertinente que o requisito legal de formação do coordenador pedagógico seja o mesmo. O que se modificou foi a nomenclatura atribuída e, de certa forma, as atribuições a serem desenvolvidas em função da aglutinação, com algumas alterações, das funções exercidas.

Pela urgência e relevância da problemática que envolve a política de formação dos profissionais da educação na atualidade, abriremos um pequeno espaço para apresentar algumas questões pertinentes ao assunto. Ressalta-se que serão abordados apenas alguns aspectos dessa problemática, visto que se trata de uma questão muito complexa e multidimensional, o que demanda grande esforço no tratamento de suas questões, o que ultrapassa os limites da abordagem que, por ora, propomos.

3.3 A formação de coordenadores pedagógicos no Maranhão

O Maranhão se situa na parte ocidental da região Nordeste, e possui como capital a cidade de São Luís, apresentando um total de 217 municípios. Sendo assim, tem características de uma região de tradição entre a Amazônia equatorial, super-úmida, o Nordeste semiárido e o Brasil Central, das Chapadas cobertas de cerrados.

No que diz respeito à educação, o estado maranhense apresenta carências que estão relacionadas principalmente à formação de professores e demais profissionais da educação. A região Nordeste concentra grande parte dos brasileiros que não sabem ler ou escrever e, os números de analfabetismo são muito discrepantes em relação aos dos estados do Sul e Sudeste. Seguindo de Alagoas, o Maranhão apresenta-se com a segunda taxa de analfabetismo mais alta do país, mais da metade (55,7%) da população com mais de 60 anos é analfabeta.

Morais (1985) comenta que se torna fundamental, dentre outros investimentos, priorizar a formação continuada de profissionais que atuam na educação, como o coordenador

pedagógico, na perspectiva de que as atividades da escola possam vir a alcançar melhorias. A exemplo do Brasil, no estado, a função direcionada ao coordenador pedagógico esteve por muito tempo vinculado ao papel que exercia o inspetor escolar e, posteriormente, o supervisor pedagógico.

Assim, logo no primeiro ano de atuação da supervisão no Maranhão, os supervisores realizavam cursos de treinamento aos professores no período de férias e discutiam questões relacionadas à: Psicologia, Didática e ao Currículo do ensino primário oficial (idem). Em uma segunda fase, ainda conforme Morais (1985, p. 61), essa função foi ampliada com a preparação de novos supervisores a partir de “(...) cursos patrocinados pelos órgãos conveniados, tais como: a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) / USAID (United States Agency for International Development) e as Prefeituras do interior do Estado”.

Essa função também se expande a assistência do professor normalista e ao supervisor, que passa a participar de cursos e treinamento previstos no Plano Trienal de Educação. Desde então, a Secretaria de Educação do estado já firmava convênios com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para fazer cumprir as exigências legais (Lei nº 5.692/71 e o Estatuto do Magistério), na intenção de ofertar Graduação aos Supervisores em exercício.

Partindo desse ponto, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no Maranhão teve como objetivo, conforme o seu Projeto Político Pedagógico, formar, em nível de pós-graduação lato Sensu, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica no estado, visando a ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, buscou-se, conforme indicado a seguir:

Promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico e gestão democrática que favoreçam a formação cidadã do estudante; b) possibilitar a vivência de processos de produção de conhecimento que busquem uma melhor compreensão da escola em suas determinações; c) estimular o desenvolvimento de práticas de coordenação do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar; d) contribuir para a reflexão e a prática do coordenador pedagógico junto ao professor na realização do processo de ensino-aprendizagem; e) possibilitar o aprofundamento dos debates sobre a construção coletiva do projeto pedagógico, bem como da articulação, integração e organização das ações pedagógicas. (Universidade Federal do Maranhão, 2014, p. 2).

Desse modo, como indica Gomes et. al (2009), a proposta do Curso, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores, contrapõe-se:

[...] às concepções centralizadoras, hierarquizadas e neotayloristas de gestão escolar, difundindo e ampliando as bases sociais de recepção da gestão democrática da escola, no sentido de produzi-la como um valor fundamental à instituição escolar e às práticas de gestão escolar, indissociável da concepção de educação como direito e da qualidade socialmente referenciada. (Gomes et. al, 2009, p. 267).

Na experiência maranhense, o Curso foi distribuído em dez polos e aprovado pela Resolução nº 1223/2014 – Consepe (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Com duração de dois anos e por meio de processo seletivo simplificado, definido em Edital próprio, nº 20/20015, pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PPPG/UFMA; foram ofertadas 400 vagas, sendo 200 para cada esfera estadual e municipal. Atendendo aos requisitos mínimos para participar no curso como: disponibilidade para os encontros presenciais nos locais previstos, acesso à internet e ter concluído curso de graduação plena, foram aproximadamente 1.500 candidatos inscritos, mas apenas 700 inscrições foram homologadas e 619 candidatos realizaram a seleção.

Os candidatos classificados efetivaram a matrícula por meio de preenchimento e assinatura do “termo de compromisso do cursista” e, no decorrer do Curso, mais 30 cursistas foram chamados para ocupar as vagas dos desistentes.

De modo geral, o Curso obteve um aproveitamento de 73,5% e a cerca de 295 concluintes; realizou-se a distância (EAD), via plataforma Moodle, com um total de 420h e apresentação, ao final, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em forma de monografia. No que diz respeito a sua estrutura curricular, foram organizados três ciclos temáticos: o 1º denominado “Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico” (75h/a), sendo o 2º intitulado “Projeto Pedagógico e Avaliação” (135h/a), e o 3º, o qual se referiu às “Práticas e Aprendizagem Escolares” (180h/a). A carga horária mínima por sala era de 30h e máxima de 60h, sendo o seu currículo pautado no estudo e discussão de temáticas voltadas para política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação articulados pelo foco da intervenção do Coordenador Pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola que é a organização do trabalho pedagógico.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS E LIMITES DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para finalizar os estudos de fundamentação a pesquisa, buscou-se neste capítulo avaliar as políticas públicas municipais quanto a construção do profissional coordenador pedagógico. Também será avaliado a coordenação pedagógica na perspectiva docente, assim alguns professores consideram que o coordenador pedagógico esteja em um patamar mais elevado, e, por isso, têm dificuldades ou resistências em aceitar suas sugestões e contribuições.

4.1 As políticas públicas municipais, a avaliação e a construção profissional do coordenador pedagógico.

As políticas públicas implantadas pelas Secretarias de Educação ainda não conseguem auxiliar as escolas e os professores, em suas reais necessidades, pois os programas existentes são voltados para as demandas gerais do sistema. Além disso, nem todas as redes contam com um coordenador pedagógico por escola e, quando há, ele não recebe uma capacitação específica para ser formador de docentes. Já que o profissional professor deve ter domínio intelectual, reflexivo e crítico além de objetivos claros que, aliados à prática, guiem o aluno na construção do conhecimento. E o coordenador, como parceiro para atingir tal meta é essencial neste processo.

Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas. (Medeiros & Cabral, 2011, p. 12).

Essas são as conclusões de duas pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob a encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), em 2010. De titulação —A Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas, a primeira pesquisa foi coordenada pelas pesquisadoras Cláudia Davis, Marina Muniz Nunes e Patrícia Cristina de Almeida, da FCC. Elas trazem um panorama do que é oferecido pelas secretarias a docentes de diferentes regiões brasileiras. O segundo trabalho —O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições do coordenado

por Placco, Almeida e Souza (2011), retrata o perfil dos coordenadores pedagógicos nas principais capitais brasileiras incluindo as regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste.

Essas duas pesquisas da FVC, sobre a grande demanda de atribuições do coordenador pedagógico, nos passaram a estimativa de que 9% dos coordenadores pedagógicos reconhecem não atender ou realizar sua tarefa principal, relacionada à formação docente. Já a maioria deles diz que ao exercer esse papel nem sempre o faz com eficiência, onde 26% admitem ser insuficiente o tempo dedicado ao projeto político-pedagógico (PPP), cuja criação coletiva é atividade-chave no processo de formação docente. Dos 87% que apontam a gestão da aprendizagem como uma atividade sob sua responsabilidade, só 17% citam a observação do trabalho do professor em sala de aula – comprovadamente uma das principais estratégias formativas – como parte da sua rotina. Por outro lado, metade declara realizar outras tarefas que ocupam boa parte do seu tempo.

A atuação sem foco nem é uma questão de falta de experiência, já que em média os coordenadores brasileiros ocupam o posto há cerca de sete anos. No entanto, as leis contribuem para esta situação. Assim, afirma Laurinda (Apud, 2011, pp. 16-18) que ausência de nitidez na legislação educacional compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção. "O coordenador tenta formar sua identidade em serviço levando em conta o que as leis determinam como seus deveres e as demandas e imposições do dia a dia". Mas, o que podemos perceber é que os coordenadores apresentam falta de preparo para o exercício da função e mais além, o desinteresse sobre as leis que cercam seu papel na escola mais a falta de intervenção dos governos estaduais e municipais para reforça esta necessidade de conhecer melhor a profissão só dificulta o seu trabalho no dia-a-dia. A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971, como já citamos, passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com diferentes denominações.

Almeida; Placco & Souza, (2011). Comenta que:

Na última década, nos estados pesquisados, a coordenação pedagógica foi instituída para as escolas como um todo, e atribuições foram propostas aos profissionais que exercem a coordenação pedagógica, via legislação. Uma análise dessa legislação, das cinco regiões do país, foi revelada que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, além de outras, antes já mencionadas. (Almeida; Placco & Souza, 2011, p. 239).

De acordo com Sordi e Ludke (2009), não restam dúvidas acerca da importância da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de

qualificação da escola, tal procedimento permite monitorar e interferir precocemente nas condições que permeiam os objetivos educacionais pretendidos. Mesmo consciente do papel do docente, é de suma importância o papel do formador, ou seja, do coordenador pedagógico. Ele que deve mediar para todos os agentes educacionais a importância da avaliação da aprendizagem interna e seus efeitos a frente de avaliações externas como a Prova Brasil, por exemplo. É também o coordenador que precisa apontar e analisar como ocorre o processo do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB e como os seus resultados influem na qualidade da escola perante a sociedade e o estado.

Porém, quando perguntados durante a pesquisa da FCC sobre o IDEB da própria escola, mais de um terço (47%) cita algum número acima de dez. Sabendo que o índice pode servir para o planejamento e ações de todos educadores da escola e que há metas governamentais a cumprir, esse desconhecimento é preocupante. Os coordenadores atribuem ao governo a culpa pela má situação da Educação e, ao mesmo tempo, percentual significativo de 30% deles revela uma descrença nas entidades públicas, quando perguntados sobre quem pode fazer a diferença. Segundo Paro (2008), um dos teóricos através do qual este trabalho se pauta, afirma que:

A ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência de avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou? (Paro, 2008, p. 80).

Ao fazer tal afirmação o autor supracitado levanta a necessidade de avaliação como forma de direcionamento de ações e não para imputação de culpa específica a este ou aquele personagem do processo. Sabendo que:

(...) o ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo senão único ao menos semelhante de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e o educando fica a mercê das variabilidades perspectivas de cada professor e a aprendizagem torna-se esfacelada. (Luckesi, 1990, p. 30).

Como aponta Luckesi todo trabalho, para obter sucesso depende de planejamento e planejar significa pensar no coletivo e essa é uma das funções do coordenador pedagógico,

articular o pensamento e sinalizar a direção que os professores e conseqüentemente escola devem tomar em busca do sucesso.

Daí a importância também de projetos de avaliação institucional participativa, já que segundo Sordi e Ludke (2009) potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-se inclusive em processos de elaboração de metas e estratégias para alcance de objetivos comuns a instituição. No entanto, vale mais uma vez ressaltar a importância da formação dos profissionais envolvidos, para a eficiente utilização dos resultados das avaliações, já que, ainda segundo Sordi e Ludke (2009) tende a ficar restrita a números esquecidos em relatórios, uma perspectiva quantitativa em detrimento da qualitativa.

4.2 O coordenador pedagógico na perspectiva docente

A partir da análise dos trabalhos consultados, podemos perceber que muitos docentes veem a coordenação pedagógica como a continuação da administração, não exercendo seu papel essencialmente “pedagógico”. Foi possível constatar certa resistência por parte dos docentes, pois muitos têm o CP como alguém cuja função principal é para fiscalizar seu trabalho, outros consideram a relação com a coordenação como distante e falha. Para Pires (2005, p. 179), o trabalho de evidencia esta questão: “foi expressivo o número de relatos nos quais os professores apontaram que, no âmbito profissional, essa relação é distante e falha, muito embora o relacionamento interpessoal entre coordenadores e professores seja considerado próximo, amigável e dialógico”.

Alguns professores consideram que o coordenador pedagógico esteja em um patamar mais elevado, e, por isso, têm dificuldades ou resistências em aceitar suas sugestões e contribuições. Nesses casos, às vezes faz-se necessária a intervenção da gestão da unidade escolar para que os docentes participem de reuniões ou qualquer outro tipo de atividade proposta pela coordenação. Em alguns estudos foi possível constatar que o trabalho do coordenador pedagógico acaba por se limitar em virtude da participação e aceitação insatisfatória dos docentes. Estes, por sua vez, se fecham por medo de passarem uma imagem de incompetência, pois tem o CP como alguém que irá criticar seu trabalho. Ocorre também de o CP ficar sobrecarregado, realizando tarefas que não fazem parte de suas atribuições.

[...] o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor. (Placco, 2003, p. 48).

Pires (2005) ainda constatou a falta de cumprimento de algumas das atribuições legais dos coordenadores pedagógicos, e também a falta de conhecimento com relação às ações desenvolvidas pela coordenação por partes dos segmentos da instituição e dos próprios coordenadores;

As discordâncias do que disseram os coordenadores, professores e membros da equipe administrativa demonstram que cada segmento percebe o trabalho da coordenação pedagógica de uma forma particular. Mesmo entre os coordenadores pedagógicos estudados, não houve consenso quanto ao cumprimento ou não das atribuições. Esse fato é um indicativo da falta de integração do trabalho e da ausência de uma proposta filosófica orientadora das ações da coordenação pedagógica. (Pires, 2005, p. 177).

Apesar das críticas em relação à atuação da coordenação pedagógica, os docentes atribuem grande importância ao trabalho do CP, deixando claro que esse profissional é essencial para o bom andamento da escola. Como atesta Vasconcellos (2011):

O Professor Coordenador Pedagógico (PCP) é o intelectual orgânico do grupo, qual seja aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas cabe ao coordenador fazer com sua “classe” (os seus professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala: acolher, provocar, subsidiar e interagir. (...) O coordenador, como todo educador, vive esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar, e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar, modificar-se. Todavia, o dirigir, o orientar, mais do que o sentido restritivo, tem o objetivo de provocar, despertar para a caminhada, para a travessia, para abandonar o aconchego do já sabido, do já vivido. (Vasconcellos, 2011, p. 1).

O autor enfatiza que o coordenador deve tomar conhecimento da realidade em sua volta, tendo como parte de sua função, despertar nos atores da escola, a busca por novos saberes, partindo do pressuposto de que todos têm a capacidade de aprender, não deixando de enfatizar, assim como outros autores, a importância do coletivo. Freire (1996, p. 17) diz que os professores e coordenadores tendo em mente que não é possível haver melhoria, sem que antes ocorram mudanças, abandono de verdades já sabidas, indo em direção ao novo. “É próprio do pensar certa a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”.

PARTE II

ESTUDOS EMPÍRICOS



CAPÍTULO V

METODOLOGIA DA PESQUISA

Após o enquadramento teórico dos vários conteúdos implícitos no estudo, constitui-se de fundamental importância a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados. Assim, neste capítulo, serão apresentadas algumas considerações sobre a justificativa da investigação e modalidade investigativa selecionada. Também se descreve e caracteriza o instrumento de avaliação selecionado para a coleta dos dados obtidos e, por fim, apresenta-se a análise dos conteúdos descritos nos dados,

5.1 Introdução

Para o cumprimento deste estudo, elegemos uma metodologia que permitisse, além da verificação do procedimento de organização dos afazeres da coordenação pedagógica, a percepção dos agentes limitadores que intervêm no fazer trabalhista desses profissionais, cujos métodos citamos a seguir:

Pesquisa bibliográfica, na literatura educativa brasileira, o que nos permitiu o arrolamento de subsídios elucidativos acerca da procedência e da edificação da coordenação pedagógica no Estado do Maranhão, como também o aporte teórico mandatório para a fundamentação dos aspectos organizacionais dos afazeres do coordenador pedagógico propostos neste estudo.

Como ferramenta integrante, no esboço da problemática sugerida, foi explorada a *análise documental* das deliberações legais que norteiam o trabalho da coordenação pedagógica - de âmbito nacional (LDB 9.394/96) e regional (legislação específica do Estado do Maranhão) – com a finalidade de abranger a relação entre as políticas educacionais e a disposição dos afazeres dos coordenadores pedagógicos, como também alcançar a perspectiva do Município de Poção de Pedras a respeito do trabalho da coordenação pedagógica nas instituições de ensino no referido município.

O que está antevisto na legislação como afazeres dispostos foi afrontado com as atividades que esses profissionais concretizam no dia-a-dia escolar. Para tanto, foi efetivado um *estudo descritivo exploratório* em instituições de ensino da rede pública municipal, onde o quadro funcional está concebido na secretaria de educação que gerencia com uma equipe de 04 coordenadores toda a rede pública do ensino fundamental de Poção de Pedras – MA.

A opção por este tipo de pesquisa foi determinada pela possibilidade de conseguir apreender a dinâmica da organização do trabalho de coordenação pedagógica, como também pela possibilidade de retratar essa realidade de forma completa, considerando a ênfase na singularidade, no particular, mas que mantém conexões com a totalidade. Neste tipo de pesquisa inexistente a preocupação em sê-lo, ou não, típica, ou seja, empiricamente representativo, já que cada caso é tratado como particular referente a uma realidade singular.

No entanto, Davis & Espósito (1990) chamam a atenção para o fato de que a especificidade de cada caso não diminui a vigor ou a riqueza de uma investigação sobre a escola. Investigações dessa natureza não devem se limitar ao âmbito interno de uma escola, e sim, buscar estabelecer relações em um contexto mais amplo, completando e interpretando as informações de campo com dados de outra natureza como, por exemplo, da política do Estado e do Município.

A pesquisa foi concretizada por meio de *entrevistas* e aplicação de *questionários* aos implicados envolvidos diretamente no cotidiano do coordenador pedagógico, professores e diretores, no contexto escolar.

As entrevistas foram dirigidas de formato semiestruturado, guiados por percursos com questões peculiares para cada segmento e, quando alcançamos a aquiescência do entrevistado, a entrevista ficou armazenada, buscando resguardar o máximo de veracidade das informações. May (2004) grifa que esse tipo de ferramenta de coleta de dados possibilita ao entrevistador ficar mais aberto para ir mais à frente das respostas que podem ser maléficas aos escopos do estudo, buscando tanto a elucidação quanto a preparação das respostas produzidas, armazenando, deste modo, informações qualitativas a propósito do objeto em questão.

Os dados alcançados foram considerados qualitativamente procurando abranger as percepções e conceitos acerca dos afazeres do coordenador pedagógico. Os entrevistados responderam a um questionário fechado acerca das atribuições legitimamente determinadas a propósito do trabalho do coordenador pedagógico. Onde foram questionados a respeito das competências desempenhadas; a assiduidade e o momento do ano em que as cumprem; e, a importância das incumbências para a qualidade do ensino e aprendizado no município. Almejou-se, com isso, averiguar o grau de conhecimento dos coordenadores implicados na pesquisa, a respeito de suas atribuições e afrontar com que profere os princípios e diretrizes da LDB. De tal modo, que, no decorrer da análise dos dados, foram notadas a aceitação e a discrepância do que expõem os coordenadores, os diretores e os professores a propósito das competências dos coordenadores pedagógicos. Os roteiros das entrevistas, para cada um dos sujeitos acima descritos, e o questionário encontram-se em anexo.

5.2 Locus da Pesquisa

Definido o tipo da pesquisa, buscou-se apresentar o cenário da pesquisa desenvolvida, ou seja, foi tratado o fenômeno determinado para o alcance dos objetivos definidos. É importante ressaltar que foi escolhida sua localização por ter ligação direta com o pesquisador, pois sua área de abrangência de estudo, considera-se dentro do Programa de Formação Continuada da Secretaria de educação do município de Poção de Pedras. Deste modo foram considerado sua população e o tamanho da amostra compatível com a realidade da região. Assim será apresentado um resumo do município em estudo.

5.2.1 Local de investigação – Município de Poção de Pedras – MA

História da cidade de Poção de Pedras Maranhão - MA

Os índios Guajajaras habitaram por muito tempo a região, afastando-se à medida que o território começava a ser desbravado. Pouco se sabe a respeito do primeiro povoador, um boiadeiro que ali se fixou em data incerta. O seu rebanho prosperou bastante, já que a pastagem era exuberante. Com o passar dos tempos, o gado que era criado em campo aberto, pastava longe da sede da fazenda e isso, dificultava o controle. Certo dia, o proprietário, ao sentir falta de um animal, foi informado de que o mesmo poderia se encontrar no único local onde havia água na região e que ficava localizado numa areia com muitas pedras, a qual, em razão disso, foi denominada de "Porção de Pedras", denominação essa modificada para "Poção", em virtude do pouco conhecimento de gramática por parte dos moradores. Daí, a origem do nome.

O município de Poção de Pedras pertence ao estado Maranhão, ele fica localizado na latitude -4.74626 e longitude -44.9432, com uma extensão de 990,415 km² e aproximadamente 18.157 habitantes segundo dados do IBGE.

Vizinho dos municípios de Igarapé Grande, Lago dos Rodrigues, Lago do Jungo, Bernardo do Mearim, Lago da Pedra, São Roberto, Bom Lugar, Esperantinópolis, Joselândia, São Raimundo do Doca Bezerra, Trizidela do Vale e Pedreiras.

Conforme fonte do site <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-pocao-de-pedras.html>, o município de Poção de Pedras obteve a autonomia política datado em 30 de dezembro de 61, sendo que o mesmo encontra-se situado na Mesorregião, isto é, no Centro Maranhense, da Microrregião de Médio Mearim, Figura 1. Com isso, obtendo uma

abrangência de área aproximada de 979 km², e população aproximada de 19.705 habitantes com a densidade demográfica em torno de 20,13 habitantes/km².

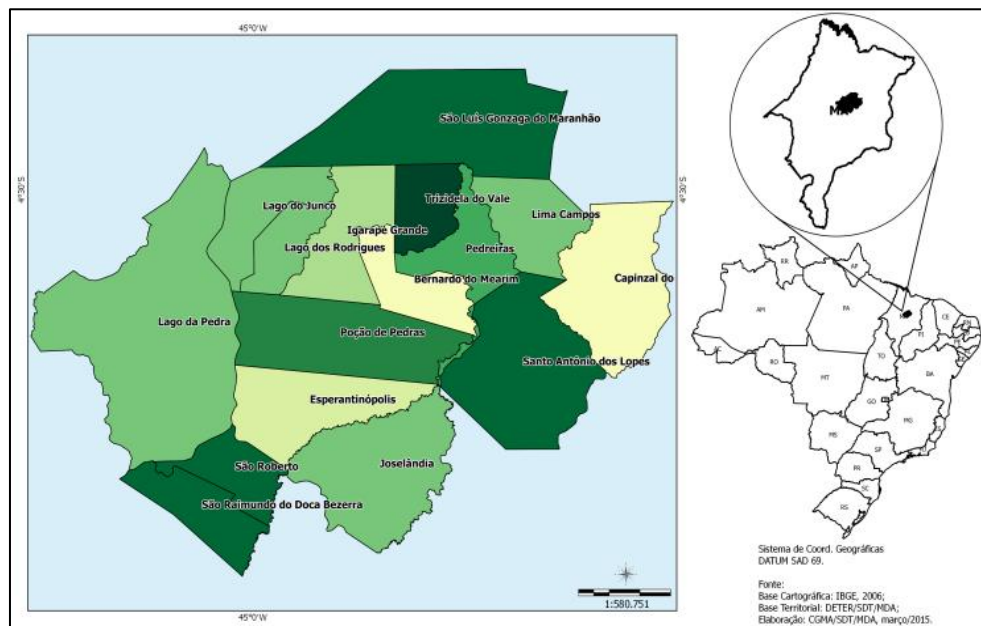


Figura 1. Território do Médio Mearim com a localização de Poção de Pedras

Fonte: it.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_140_MÃ©dio%20Mearim%20-%20MA.pdf

Pela lei nº 2.181, de 30 de dezembro de 1961, foi o povoado elevado à categoria de município. A área integrante do atual município foi desmembrada de Pedreiras.

Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Poção de Pedras, pela lei nº 2181, de 30-12-1961, desmembrado de Pedreiras. Sede no atual distrito de Poção de Pedras ex-povoado. Constituído de 3 distritos: Poção de Pedras, Lago Achado e Três Lagoas. Criados pela mesma lei do município. Instalado em 13-01-1962.

Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído de 3 distritos: Poção de Pedras, Lago Achado e Três Lagoas. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-I-1979. Em divisão territorial datada de 18-VIII-1988, o município aparece constituído do distrito sede. Não figurando os distritos de Lago Achado e Três Lagoas.



Figura 2. Imagens da cidade de Poção de Pedras – MA

Fonte: https://www.google.com/search?q=imagens+da+cidade+de+po%C3%A7%C3%A3o+de+pedras&rlz=1C1EJFC_enBR846BR846&oq=

Quanto às informações socioeconômicas do município, seus dados foram obtidos, através do site do IBGE (www.ibge.gov.br), que envolve a Confederação Nacional dos Municípios – CNM no site (www.cnm.org.br) envolvendo o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos.

Assim, conforme o site <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-pocao-de-pedras.html>, o município teve sua emancipação à condição de cidade e constituída pela denominação de Poção de Pedras, com a Lei Estadual nº 2181 de 30/12/1961. Onde conforme dados do IBGE (2010), mostra que 42,51% de sua população está situadas na zona urbana, onde encontra-se com uma incidência de pobreza de 53,86% e o grupo abaixo do nível de pobreza foi de 43,15%.

5.2.2 O Sistema municipal de educação de Poção de Pedras – MA

5.3 Questões de investigação

O primeiro passo, a ser seguindo em uma investigação científica é a definição e contextualização do problema da pesquisa, para qual se tenciona achar a resposta ou solução para tal fato. Em uma pesquisa o problema é responsável pela consonância do processo científico, uma vez que afasta a divergência e composição errônea da argumentação. Paviani (2005, p. 207), fala que o problema de pesquisa é “o ponto de partida [...] ele é delimitado e formulado em relação a uma situação que pressupõe, de um lado, o conhecimento já produzido e, de outro, o conhecimento a ser produzido”.

Após o contexto da problemática apresentado na introdução do trabalho e buscando um maior entendimento sobre o assunto e compreender melhor a função de um coordenador no processo educativo. A pesquisa procura solucionar e esclarecer a seguinte questão: Como ocorre na prática o processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica no município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão e quais são seus limites e perspectivas no desempenho de suas atividades nas escolas do ensino fundamental de poção-pedrenses?

Neste contexto, convém destacar as indagações que derivam deste questionamento principal:

- ✓ Quais os trabalhos desenvolvidos no cotidiano dos coordenadores pedagógicos no exercício de suas atividades profissional – trabalho real com as atribuições legais – trabalho prescrito?
- ✓ Qual é a relação entre as políticas educacionais do governo e as condições de trabalho dos Coordenadores pedagógicos no município?
- ✓ Quais as concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico, buscando verificar como esse profissional é compreendido pelos outros profissionais da escola?
- ✓ Quais os aspectos da organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, que limitam o trabalho do coordenador pedagógico?

Diante dessas indagações, foram elaborados os objetivos a fim de se obter a fundamentação necessária para esta investigação fosse embasada na cientificidade de estudos de obras bibliográficas e para que possa contribuir de forma satisfatória com resultados positivos sendo norteadora de outros trabalhos científicos.

5.4 Objetivos

A definição dos objetivos se deu em decorrência da problemática investigada e as possíveis soluções encontradas pelo município objeto de estudo desta pesquisa.

5.4.1. Geral

Com base no propósito estabelecido pela questão de partida formula-se o seguinte objetivo geral:

Analisar as práticas do processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica no município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão e quais são seus limites e perspectivas no desempenho de suas atividades nas escolas do ensino fundamental de poção-pedrenses.

5.4.2. Específicos

Para responder a questão principal do objetivo, definiu-se os específicos:

- ✓ Verificar os trabalhos desenvolvidos no cotidiano dos coordenadores pedagógicos no exercício de suas atividades profissional – trabalho real com as atribuições legais – trabalho prescrito.
- ✓ Analisar a relação entre as políticas educacionais do governo e as condições de trabalho dos Coordenadores pedagógicos;
- ✓ Identificar as concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico, buscando verificar como esse profissional é compreendido pelos outros profissionais da escola;
- ✓ Identificar os aspectos da organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, que limitam o trabalho do coordenador pedagógico;
- ✓ Ampliar a discussão acerca das perspectivas de atuação dos coordenadores no município.

5.5 Hipóteses e variáveis

A hipótese principal está ligada com a equipe de coordenadores que estão na gestão da secretaria de educação de Poção de Pedras – MA. Entende-se que o trabalho dos coordenadores pedagógicos esteja sendo feito de modo inapropriado com a legalidade do cargo, por apresentarem pessoas sem a formação adequada, estrutura deficiente, como também recursos material e equipe suficiente para atender a demanda das escolas.

Sá (2001) em estudo sobre Coordenação Pedagógica e Processo Ensino Aprendizagem afirmam que:

Assim, se na gênese da Coordenação Pedagógica, o supervisor era o “fiscal”, o chefe que gerenciava a produção - tal qual ocorria na indústria - hoje em dia, almeja-se que este se configure como o que auxilia e contribui para a melhoria do processo ensino-

aprendizagem, objetivando uma educação de qualidade. É nesta perspectiva, portanto, que podemos afirmar que o cargo Coordenação Pedagógica é necessário no ambiente escolar. (Sá, 2001, p. 25).

Conforme relatos da equipe gestora das escolas do município de Poção de Pedras não contam com a presença deste profissional na organização, no planejar do trabalho docente, tão pouco da gestão escolar.

Assim o sucesso e fracasso da educação estão relacionados a fatores internos e externos. Sendo que os fatores internos devem ser articulados e desempenhados por todos os membros da escola sobre a articulação do coordenador pedagógico que tem como função organizar, dirigir, orientar objetivando levar a equipe superar obstáculos e alcançar metas que desenvolva o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, pois segundo Veiga (1998, p. 11) “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”.

No que se refere aos fatores externos pode-se citar a família, as organizações não governamentais, enfim, toda a sociedade, pois tudo influencia o modo como os alunos e professores veem a educação.

Dessa forma ao analisar o trabalho da coordenação pedagógica do município de Poção de Pedras, especificamente nas escolas situadas na zona rural em localidades carente, é preciso um trabalho diferente com um planejar condizente com a realidade do público que a frequenta.

Educação de qualidade é a busca incessante das instituições de ensino. Para que isso não seja apenas uma simples utopia, é preciso ações que promovam um ambiente de trabalho harmonioso e democrático, priorizando a formação docente.

O trabalho do coordenador pedagógico é de suma importância e necessita abraçar com maior relevância alunos e professores, ajudando às necessidades de ambas as partes, promovendo a interação aluno-professor-coordenador, nessa perspectiva, devemos conhecer as necessidades dos docentes e com eles encontrar soluções que venham priorizar um trabalho educacional de qualidade. É fundamental que o mesmo tenha competência para expedientes de conflitos e tomada de decisões coerentes.

Que instigue a participação de professores na formação continuada, que tenha seriedade e compromisso na concepção do que se propõe a fazer. Esse profissional deverá romper barreiras e acreditar na sua equipe, saber ouvir, possibilitando que os mesmos se vejam como seres críticos, mostrando o quanto seu papel é importante para a sociedade.

Este plano propõe-se abordar os obstáculos enfrentados pelo coordenador, o mesmo tem a função de trazer reflexões sobre a sua prática para superar os desafios e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se que este estudo possa contribuir para dar a coordenação mais credibilidade e que os coordenadores saibam qual a sua verdadeira missão, para uma educação de qualidade, pautada na articulação de todo o universo escolar.

5.6 Caracterizações da amostra

Segundo Gil (2002, p. 106), é “impossível observar tudo. Por isso, a observação é sempre seletiva. E para garantir um razoável nível de objetividade é necessário que o registro da observação esteja subordinado a algum tipo de amostragem.”

É neste sentido que se percebe que a investigação social envolve, invariavelmente, a elaboração de amostras. Para Moreira (1994) a amostra deve ser estudada logo no início do processo de pesquisa, para que se possam considerar as características da população a inquirir no momento da formulação do questionário.

Ferreira (1986) também afirma que facilita a tarefa ter em conta aquilo que já se sabe, ou se pensa saber, sobre a população a inquirir. O presente estudo incidiu sobre os professores que lecionam a disciplina da língua portuguesa, uma vez que se optou por uma amostra de conveniência. Cohen et al, (2007) comenta que no caso deste estudo, a amostra envolveu a escolha de respondentes facilmente acessíveis e disponíveis na altura da investigação.

Desta forma o projeto de pesquisa, irá envolver exclusivamente no ambiente das escolas de ensino fundamental da rede pública local promovendo assim, discussão relevante entre os envolvidos.

Foram entrevistados cinco coordenadores pedagógicos atuantes na secretaria de educação que gerenciam toda a rede pública municipal, como também foram selecionados diretores e professores.

Os dados alcançados foram considerados qualitativamente procurando abranger as percepções e conceitos acerca dos afazeres do coordenador pedagógico. Os entrevistados responderam a um questionário fechado e abertos, acerca das atribuições legitimamente determinadas a propósito do trabalho do coordenador pedagógico. Onde foram questionados a respeito das competências desempenhadas; a assiduidade e o momento do ano em que as cumprem; e, a importância das incumbências para a qualidade do ensino e aprendizado no município. Almejou-se, com isso, averiguar o grau de conhecimento dos coordenadores

implicados na pesquisa, a respeito de suas atribuições e afrontar com que profere os princípios e diretrizes da LDB. De tal modo, que, no decorrer da análise dos dados, foram notadas a aceitação e a discrepância do que expõem os coordenadores, os diretores e os professores a propósito das competências dos coordenadores pedagógicos.

O trabalho de campo procurou atender ao objetivo maior que orientou esta investigação, *analisar o processo de organização do trabalho de coordenação pedagógica no município de Poção de Pedras – MA*. Nesse intuito, ao iniciar o processo de coleta de dados voltamos nossa atenção para a apreensão e compreensão das questões que problematizamos anteriormente; a análise do trabalho prescrito *versus* o trabalho realizado, as relações de poder, as concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, entrevistas e questionários. No quadro abaixo apresentamos as escolas selecionadas e sujeitos que foram estudados nesta investigação.

As escolas selecionadas para a participação da pesquisa tiveram seu diferencial de escolha em critérios com notas do Ideb, sendo selecionadas somente escolas cadastradas e com a nota oficial no site <https://www.qedu.org.br/>. As escolas apresentadas na tabela 1, foram selecionadas buscando acompanhar o grau de performance na avaliação externa do governo federal. Onde somente foram escolhidas 04 escolas do ensino fundamental maior e menor que apresentaram nas suas avaliações de 2017, última avaliação cadastrada e liberada no sistema online notas com maior e menor performance na rede municipal.

Assim conforme informações obtidas no site <https://www.qedu.org.br/cidade/4687-pocao-de-pedras/ideb/ideb-por-escolas?dependence=3&grade=1&edition=2017>, recuperado em 02 de fevereiro de 2020.

Paras as escolas do Ensino Fundamental – ANO FINAIS somente duas foram registradas com notas de avaliação do seu ensino: A escola CE Nice Lobão, com 4,7 na sua avaliação, sendo que a mesma atingiu a meta proposto e com isso houve um crescimento de sua nota referente a última avaliação. Também a escola UE Afoncina Mota que apresenta uma avaliação como nota muito ruim 2,4 sendo que não atingiu a meta e não houve crescimento na sua avaliação.

Paras as escolas do Ensino Fundamental – ANO INICIAL, o quadro de avaliações registradas pelo site do governo, mostram que doze escolas tiveram notas registradas e assim foram selecionadas a melhor e pior escola do ranking conforme mostra os registros. Com isso UE Manoel Salviano, apresentou a nota de suas avaliações em 4,3, deste modo atingindo sua meta programada e com isso apresentando crescimento nas suas avaliações do Ideb. Assim

para a escola de pior avaliação, foi considerada UE Afoncina Mota com 2,4 em sua avaliação, registrando meta não atingida e crescimento paralisado.

Segue lista das escolas que foram investigadas:

- A escola CE Nice Lobão – MELHOR FUNDAMENTAL MAIOR, situada na zona urbana da cidade de Poção de Pedras;
- UE Afoncina Mota – PIOR FUNDAMENTAL MAIOR E MENOR situada na zona rural, no povoado de São Pedro;
- UE Manoel Salviano – MELHOR FUNDAMENTAL MENOR, situada na zona urbana da cidade de Poção de Pedras;

Tabela 01

Campo da amostra – população total dos entrevistados/sexo

SUJEITOS	Total	Sexo Masc	Sexo Femin.
Coordenadores Pedagógicos	05	02	03
Diretores	03	00	03
Professores	15	05	10
Total	23	07	16
% da amostra	100%	30%	70%

Nota: controle do pesquisador

Os professores participantes da pesquisa também são do sexo feminino e masculino, evidenciando uma heterogenização da amostra do magistério, sendo que todas possuem graduação.

Para amostragem dos professores selecionados, bucou-se realizar as entrevistas de acordo com o objetivo do trabalho e deste modo, somente os professores das disciplinas de português e matemática foram selecionados, pois suas disciplinas estão ligadas diretamente com os cálculos do IDEB e assim com a qualidade da educação do município.

Tabela 02

Campo da amostra – professores/disciplinas

SUJEITOS	Total	Matemática	Português
CE Nice Lobão	05	02	03
EU Afoncina Mota	05	02	03
EU Manoel Salviano	05	02	03
Total	15	06	09
% da amostra	100%	40%	60%

Nota: controle do pesquisador

Para professores selecionados, buscou-se realizar as entrevistas alternando nos turnos da Manhã e durante a Tarde.

5.7 Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a obtenção dos dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário o uso de técnicas e instrumentos adequados ao tipo de pesquisa aqui apresentada.

5.7.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados os questionários com questões abertas e fechadas para os professores das escolas selecionadas com o propósito de extração de dados e informações que possibilitaram um trabalho de investigação criterioso quanto aos resultados apurados, onde a padronização das questões facilitou bastante a análise do levantamento do estudo proposto. E conforme Fonseca (2002, p. 58) “O questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de perguntas organizadas com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa”.

Os instrumentos que também foram utilizados para a coleta de dados para esta pesquisa foram os levantamentos bibliográficos, livros, teses, dissertações, etc., foram usados como embasamento teórico dos fatos analisados, os questionários funcionam como ferramentas de coleta de dados composto por várias questões formuladas para serem respondidas por escrito (Marconi & Lakatos, 1996) e foram aplicados a todos os colaboradores envolvidos no contexto dos objetivos, onde constam perguntas fechadas direcionadas às atividades executadas, situações vivenciadas, os setores responsáveis e toda a equipe que compõem o processo. Foram aplicados pessoalmente pela pesquisadora, conforme

a disponibilidade dos entrevistados, onde que por questões de respeito a privacidade de cada um, não foi solicitado que os mesmos se identificassem formalmente.

A escolha pela forma de questionário de perguntas fechadas se deu pelo fato de se obter informações mais concisas sobre a investigação, com respostas múltiplas em escala que se deu pelo fato de poder ser elaborado com uma linguagem simples e direta e se obter respostas rápidas e precisas sobre o assunto pesquisado, não foi solicitado a obrigatoriedade da identificação do entrevistado como forma de oferecer maior segurança no que diz respeito ao anonimato de quem o responde, uma vez que se trata de uma empresa privada e o receio de perder o emprego é grande.

Também foi escolhido o instrumento de entrevista semiestruturada, sendo embasada por Marconi e Lakatos (2010), Laville e Dionne (1999) e Triviños (2013). Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 178), a entrevista “(...) é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Existem diferentes tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e parcialmente estruturada.

Desta forma optou-se na realização de entrevista semiestruturada porque ela, segundo Triviños (2013, p. 146), “(...) ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

A entrevista semiestruturada foi composta por perguntas previamente elaboradas; durante as entrevistas, quando necessário, outras questões foram acrescentadas para esclarecimentos. Este instrumento visou identificar a concepção dos diretores e coordenadores pedagógicos sobre as práticas do processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica no município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão e quais são seus limites e perspectivas no desempenho de suas atividades nas escolas do ensino fundamental de poção-pedrenses.

5.7.2 Técnicas e instrumentos de análise de dados

A análise das respostas às questões de opinião do questionário foi realizada efetuando-se uma análise de conteúdo, pelo que se analisaram as respostas dadas pelos inquiridos em cada questionário individualmente, para depois se efetuar uma análise mais global dos dados. Para tal, foi criada uma tabela de dupla entrada.

Numa das entradas foram colocadas as questões e na outra foram colocados cada um dos elementos da amostra. Esta tabela possibilitou a organização da informação e a análise e comparação das respostas dadas por cada indivíduo em função das categorias de significado mais salientes. Assim, coube ao investigador identificar e valorizar os conteúdos que mais diretamente se relacionavam com os objetivos da investigação, verificando a recorrência de conteúdos equivalentes em termos de significado em várias respostas dos elementos da amostra. A identificação de respostas com significados equivalentes permitiu o seu agrupamento em categorias de significado equivalentes que se contabilizaram em função da sua frequência de ocorrência.

Considerando que o questionário no seu processo de resposta implicava também a escolha de uma entre hipóteses de escolha (resposta única), respostas múltiplas e resposta a questões de filtro, recorreu-se ao tratamento estatístico destas questões. Os dados recolhidos foram tratados com apoio de tabelas, tendo sido utilizado o programa Microsoft Excel. Este tratamento permitiu fazer vários cálculos estatísticos (somatórios e percentagens) e apresentá-los em gráficos representativos.

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo. Dentre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa, Merriam (1998) destaca: análise etnográfica, análise narrativa, análise fenomenológica, método comparativo constante, análise de conteúdo e indução analítica.

As pesquisas de natureza tipicamente qualitativa geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos, requerendo assim um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Esse processo é complexo, não linear e implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha todo o ciclo da investigação. Observa-se, entretanto, que a maioria das técnicas de análise procura seguir os padrões da análise quantitativa, ou seja, tem o propósito de contar a frequência de um fenômeno e procurar identificar relações entre os fenômenos, com a interpretação dos dados recorrendo a modelos conceituais definidos a priori. O conjunto destas técnicas vem sendo denominado análise de conteúdo. A análise de conteúdo, de acordo

com Minayo (1994), é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Deste modo opção também realizada por essa pesquisa.

5.8 Éticas da Pesquisa

De acordo com Dencker e Viá (2012, p.17) a pesquisa é colocada como “elemento estratégico indispensável para o desenvolvimento de bases sólidas que permitam uma ação coordenada rumo ao novo cenário futuro, cenário esse voltados para o equilíbrio da vida social dentro de parâmetros de justiça e igualdade”.

Para Rudio (2011) a pesquisa é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento, ela deve ser realizada de modo sistemático e utilizar-se de método próprio e técnicas específicas, procurando de fato, um conhecimento que se refira a uma realidade empírica. Dessa forma, a pesquisa científica vem se distinguir das demais pelos métodos, técnicas, forma de comunicar o conhecimento construído e pelo foco na realidade empírica.

Deste modo, em todas as situações ou contextos, quando pensamos em ética, nos vem à mente palavras como valores, moral etc. Isso é uma confusão bastante comum, já que, como explica Nosella (2008, p. 257) “referem-se ao mundo dos valores, hábitos, deveres e obrigações, ao certo ou errado, ao bom ou mau, ao justo ou injusto”.

Para Miranda e Pereira (1996) a discussão sobre ética é extremamente necessária nesse contexto, pois uma questão abrasadora na atualidade tem sido a fraude científica, tanto por parte de autores quanto de seus avaliadores. A imprensa e periódicos especializados têm dedicado espaço ao exame do assunto.

A ausência de ética na pesquisa científica traz para a comunidade científica sérias complicações aos novos trabalhos, que por sua vez dão origem a outros: uma fonte mal avaliada torna-se uma cadeia de trabalhos produzidos com informações errôneas. Além de, como citado acima pelos autores, revela uma desonestidade intelectual de quem escreve e ganhou respaldo pela pesquisa original. Segundo o site especializado “Plagio.net”, que fornece informações bastante relevantes para novos pesquisadores e orientadores acerca do assunto, os tipos de plágio são: direto, indireto, consentido, de fontes e autoplágio.

Para este trabalho buscou-se utilizar para acompanhar a evolução do plágio o sistema conhecido pelas Universidades Federais no Brasil - **CopySpider** que é uma ferramenta do tipo freeware, onde busca testar os documentos sob uma autoavaliação de possíveis

existências de cópias indevidas de outros autores com outros tipo de documentos disponíveis na internet.

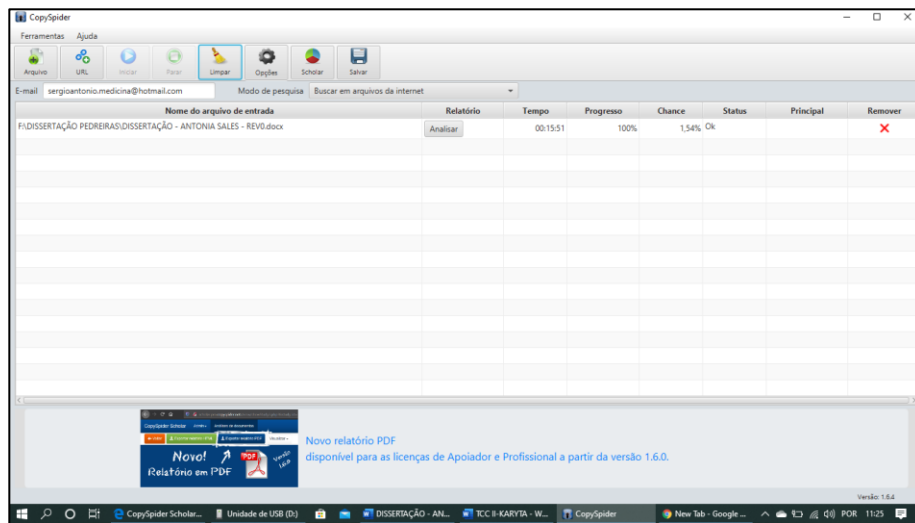


Figura 3. Imagens do resultado do plágio do trabalho (1,5%) - CopySpider 1.6.0

Fonte: controle do autor

Conclui-se que apesar da internet ter facilitado o plágio ele já existia desde os primórdios. Dessa forma, entende-se que apoderar-se de textos é, além de um crime, um ato egoísta e antiético que põe a carreira, de quem plágia e de quem toma o trabalho plagiado por verdade, em uma encruzilhada. Assim este trabalho foi desenvolvido dentro dos padrões éticos utilizando as normas da APA.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUAS DISCURSÕES

Os itens apresentados e analisados neste capítulo constituem de coleta de dados coletados durante a pesquisa de campo realizada nas escolas da zona urbana e rural do município de Poção de Pedras. Com isso, buscou-se organizar os dados e depois realizar as respectivas análises, buscando em sua distribuição a montagem de eixos que correlacionam com os objetivos da pesquisa, apresentados no capítulo quinto deste trabalho. Assim pode-se mostrar através dos cinco eixos que trazem consigo algumas percepções transmitidas pelos sujeitos entrevistados que depois foram analisados buscando sempre, confrontar suas posições com a fundamentação teórica e finalizando a discussão entre as partes.

6.1 Introdução

As escolas selecionadas para a pesquisa recebem alunos matriculados nos anos iniciais do ensino e também dos anos finais do Ensino Fundamental sendo atendidas através de uma equipe de Coordenação Pedagógica do município, coordenada pela Secretaria de Educação de Poção de Pedras - MA.

Apesar de que todas as escolas integrantes do município estão dirigidas por uma Regional de Coordenação de Ensino na qual a pesquisadora já teve alguns contatos diretos com projetos pedagógicos e hoje atuantes como professora de sala de aula. É importante salientar nesta pesquisa que as escolas selecionadas por uma razão definida pelas diretrizes da metodologia adotada, não representam locais em que a pesquisadora tenha conhecimento de detalhes da organização pedagógica, bem como as condições de trabalho dos coordenadores, qualquer relação entre os profissionais ou mesmo uma atuação efetiva em participação com a comunidade escolar nos projetos pedagógicos das escolas, este fato, poderia de forma indireta interferir no processo de análise e interpretação dos dados.

Deste modo, buscou-se trabalhar com escolas selecionadas em localização geograficamente de uma mesma Região Administrativa, com características socioeconômicas semelhantes. Assim, buscando-se preservar a integridade dos sujeitos das entrevistas com as questões do anonimato de todos os participantes da pesquisa, foram apresentadas as tabelas utilizando siglas para os nomes dos sujeitos. Evitando qualquer distúrbio futuro com as pessoas desta pesquisa.

6.2 Apresentação dos resultados e discursões

6.2.1 *Trabalhos desenvolvidos no cotidiano dos coordenadores pedagógicos – trabalho real com as atribuições legais – trabalho prescrito.*

Os trabalhos desenvolvidos pelos coordenadores pedagógicos atendem à demanda apresentada pelas escolas, apesar das dificuldades enfrentadas pelos mesmos no cotidiano escolar. Entre esses trabalhos destacam-se a avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem com base nos resultados apresentados pelos alunos, valorizar e garantir a participação ativa dos professores, garantindo um trabalho que seja integrador e produtivo.

O trabalho de acompanhamento de professores e alunos, muitas vezes, fica prejudicado, já que um coordenador atende mais de uma escola, no caso do município em questão, chega a atender até dez escolas e, dessa forma, o trabalho apresentado não reflete a qualidade que poderia ter se o universo de escolas fosse menor e o coordenador pudesse acompanhar com um maior tempo de identificar os problemas e buscar soluções.

Para Placco (2012), um elevado número de coordenadores dentro de um processo educacional, não garante efetividade de qualidade nas rotinas, por outro lado, uma quantidade insuficiente pode comprometer a consolidação do PPP da escola. Para a autora é fundamental que haja certa proporcionalidade entre o número de coordenadores pedagógicos com os dos professores, a questão levantada é que não existe um número ideal, pois sua eficiência dentro do processo de educação depende de várias variáveis que estão inclusas na gestão deste profissional.

Diante desse fato, o trabalho de acompanhamento de professores e alunos dentro do município, muitas vezes, fica prejudicado, já que um coordenador atende mais de uma escola, chegando a atender até dez escolas, conforme relatos dos entrevistados e, dessa forma, o trabalho apresentado não reflete a qualidade que poderia ter se o universo de escolas fosse menor. Assim, o coordenador poderia acompanhar todo o processo de ensino-aprendizado com um maior tempo e disponibilidade, identificando os problemas e buscando soluções adequadas.

A qualidade do trabalho apresentado pelos professores se reflete também a partir das escolhas feitas pelos coordenadores que são responsáveis pela escolha dos materiais necessários que serão utilizados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na visão de Lima e Santos (2007), o coordenador pedagógico tem a função de:

a) acompanhar os professores nas suas atividades que envolvem o planejamento, a docência e avaliação dos alunos; b) fornecer apoio técnico que possa permitir aos professores suas atualizações e seus aperfeiçoamentos de forma constante em relação às suas atividades profissionais; c) promover as reuniões necessárias, as discussões e os debates com a população escolar e também com a comunidade no sentido de melhorar o processo educativo; d) motivar os docentes a desenvolverem suas atividades, procurando de forma constante auxiliá-los preventivamente nas soluções dos problemas que aparecem. (Lima e Santos, pp. 77-90).

Nas escolas pesquisadas, foram relatados durante as entrevistas que os coordenadores se reúnem com os docentes para determinar quais serão esses materiais, tendo como base as características dos alunos. Além disso, buscam promover práticas pedagógicas necessárias para que haja uma boa comunicação entre professores e alunos e isso se reflita numa maior assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Os dados colhidos na pesquisa demonstram também que os coordenadores tem uma grande preocupação quanto a estarem atentos com relação a conduta dos professores e, de que forma essa conduta pode prejudicar ou ajudar os discentes no processo de ensino-aprendizagem. Esse acompanhamento é importante para que se observem problemas que possam surgir e buscar soluções para os mesmos, assim como observar o que está dando certo e repassar para os demais docentes para que esses assimilem ou não atitudes positivas entre professores e alunos. Além disso, busca sempre proporcionar aos professores uma formação continuada que os possibilite a assimilação de novos conceitos e formas de trabalho pedagógico.

Conforme site da Revista Adventista (<https://www.unasp.br/ec/sites/revistaescolaadventista/a-funcao-do-coordenador/>, visitado em 15 de dezembro de 2020), um ponto a ser destacado no trabalho da coordenação pedagógica é o trabalho com as famílias. Portanto, relata que é uma das atividades mais delicadas que envolvem a coordenação, o lidar em sua rotina com os responsáveis pelos alunos da escola. Onde comenta que em meio a uma crise de valores que envolve a sociedade neste momento e portanto, a família e a escola está diretamente interligada, torna-se bastante complexa e importante o trabalho do coordenador pedagógico. A revista comente que a relação entre família e a escola deve interagir com cumplicidade. E deste modo, a parceria constitui um encontro das diferenças em busca de realizar um projeto comum.

Assim, foi observado nos depoimentos dos coordenadores que sempre tem contato constante com as famílias dos alunos, sempre com o intuito de informar a situação de cada um, seja na questão pedagógica de notas e aprendizagem quanto na questão disciplinar e de convívio

com os demais alunos, uma vez que o relacionamento entre os discentes é essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

6.2.2 Políticas educacionais do governo e as condições de trabalho dos Coordenadores pedagógicos.

Entende-se que nas ações sociais para atendimento as necessidades dos cidadãos as Políticas Públicas atuam diretamente como instrumento fundamental. Para promover essa realidade, conta-se com o agente implementador que é o Estado. Nessa visão, Azevedo (2003, p. 38) comenta que “a política pública é tudo o que um faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Com base nas informações colhidas na pesquisa de campo, nota-se que os coordenadores entrevistados entendem que há muito a se fazer ainda no campo da educação dentro do município, e isso fica evidente nas políticas públicas praticadas dentro das escolas, que em geral, não atinge o seu objetivo inicial de ensino-aprendizagem. Basta ter como base o número alarmante de casos de abandono, evasão, repetência e distorção idade-série que só demonstram a necessidade de se rever algumas políticas públicas para que estas possam atender as demandas, principalmente dos alunos pertencentes as classes mais baixas e necessitadas.

As políticas públicas educacionais, de acordo com os depoimentos dos coordenadores, visam mais atender a questões de políticas partidárias do que propriamente atender as necessidades educacionais dos alunos. Somente foi evidenciado como política social que envolve a educação são questões de responsabilidade familiar com a educação dos filhos, amarrado com a política de benefícios da bolsa família do governo federal, que visa fazer com que haja um maior acompanhamento dos pais em relação à frequência e permanência dos alunos em sala de aula, contudo, como citado anteriormente, ainda existe um grande número de evasão e abandono escolar, em geral, causados pela necessidade dos alunos em ajudarem no complemento de renda familiar e, com isso, na maioria das vezes, abandonam os estudos por não terem condições de adequar o tempo de trabalho com os estudos.

Esse é apenas um dos vários problemas enfrentados pela educação, por conta de políticas públicas que não atendem as reais necessidades de seu público-alvo. Nesse ponto, os coordenadores entendem que deve ser realizado um trabalho de conscientização de pais e responsáveis quando a importância de se manter os alunos nas escolas e entenderem principalmente, que as políticas públicas tem direitos e deveres e caso, as famílias não cumpram com o seu papel podem sofrer sanções.

Fica claro, assim, que os entrevistados veem as políticas públicas como algo a ser aperfeiçoado para atingir seus objetivos e contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino e, principalmente, na qualidade de vida dos alunos, possibilitando aos mesmos a assimilação de conhecimentos que lhes serão essenciais no convívio social e para o mercado de trabalho.

Dessa forma, de um modo geral a pesquisa com os coordenadores do município, mostrou-se uma realidade não tão diferente em relação aos outros pequenos municípios espalhados na região do Brasil, onde relata a homogeneidade da valorização dos instrumentos de planejamento e a gestão escolar que envolve a participação do coordenador pedagógico, pois são evidenciados apenas instrumentos obrigatórios de políticas implementadas, enquanto as necessidades educacionais que envolvem o coordenador não são valorizadas.

6.2.3 Concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico na compreensão dos outros profissionais da escola;

Conforme o site (<https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/>, visitado em 15 de dezembro de 2020) o coordenador pedagógico possui uma extrema importância diante ao ambiente escolar, pois tem a função de promover a integração de todos os indivíduos que estão envolvidos com o processo ensino-aprendizagem, estabelecendo interação saudável com as relações interpessoais entre os envolvidos na gestão escolar. Portanto é um profissional que atua diretamente entre a direção da escola e os educadores, mas com tudo, também mantém um relacionamento rotineiro com os alunos e seus familiares.

Diante desse contexto, o seu papel é voltado por cobranças, sendo sua rotina acompanhada pelos demais profissionais da educação de forma, mas presente e muitas vezes não são compreendidos e são vistos de forma errada. É preciso compreender que esse é o papel do coordenador, buscar as melhores situações para que possa ser proporcionada uma educação de qualidade para os alunos e isso passa pelo acompanhamento, orientação, fiscalização, cobrança, entre outras questões que são próprias da função de coordenação.

Conforme relato dos coordenadores, afirmaram que esse acompanhamento também é feito em relação aos alunos e envolve o acompanhamento diante das famílias. Pois a sua atuação entre alunos e famílias está voltada para a conscientização e seu papel é fundamental diante deste processo de ensino-aprendizagem, com atenção especial para o comportamento dos alunos, e observância se ocorre mudança no comportamento pessoal ou com relação aos outros alunos, o que pode ser um indicativo de problemas ou uma melhora no que se refere a aprendizagem e a socialização. Tudo depende de como o aluno está agindo em relação a todo

o ambiente escolar.

6.2.4 Aspectos da organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar e seus limites no trabalho de coordenação;

Pode-se entender diante dos conceitos e conclusões de trabalhos acadêmicos apresentados a compreensão da constituição do Coordenador Pedagógico como profissional, leva-nos a submeter ao um novo olhar e isso faz, toda uma diferença diante de tantos desafios apresentados que o mesmo tem pela frente que devem ser observados em sua prática rotineira. Diante deste contexto, introduzindo os princípios da gestão democrática, cabe de forma consciente que o coordenador pedagógico não deva ser chefe nem possui autoridade máxima dentro da escola, mas obter uma liderança articuladora, que possa harmonizar as relações entre escola, o aluno, o professor, o diretor, a comunidade, os pais e os demais envolvidos, prezando sempre, por uma proposta pedagógica integradora decidida e aprovada por uma equipe gestora da escola e também por uma qualificação viável do processo de ensino/aprendizagem.

Perrenoud (2000, pp. 80-81) comenta que o “ trabalho realizado em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que uma escolha pessoal”. Diante desse relato, mostra-se que atividade realizada em equipe exige aos membros, um melhor desenvolvimento de competências ente as partes e a convicção que o trabalho que envolve os princípios de cooperação é um valor profissional diferenciado.

Diante deste princípio, no seu dia a dia a coordenação pedagógica tem um trabalho cansativo e responsável no acompanhamento de todo o processo didático e pedagógico de sua escola de atuação, sendo uma tarefa de elevada importância e de inegável responsabilidade, encerrando deste modo todas as possibilidades de ações como também seus limites de atuação. Quanto mais observa-se ações que justificam e acabam por configurar especificidade com suas atribuições, maior será o tamanho de sua rotina em sua atuação. Para Pires (2004, p. 182) “em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na educação escolar”.

Entende-se que as atividades desempenhadas pelo coordenador é muito amplo e vai desde o aspecto pedagógico até o psicológico, pois muitas vezes deve agir dessa forma, para entender a todos os profissionais envolvidos na educação e também os alunos. Além disso, é o profissional responsável por estabelecer formas de trabalho levando em consideração as características dos alunos e docentes para que a metodologia adotada seja assimilada pelos alunos e repassada pelos professores da melhor maneira possível.

Bartman (1998) comenta que:

O coordenador desconhece quem ele é e qual a função deve cumprir dentro da escola. Também não sabem quais objetivos deva perseguir. Para eles não está muito claro quem é seu grupo de professores de sua atuação e quais são as suas necessidades. Muitas vezes não tem sequer a consciência do seu papel de orientação e direção. O mesmo sabe fazer elogios, mas não possui coragem de fazer as críticas necessárias. E às vezes, só critica, e não busca instrumentalizar as ações. (Bartman, 1998, p. 01).

Para os coordenadores entrevistados, afirmam que apesar de serem responsáveis pela escolha dos materiais que serão utilizados por professores e alunos, eles se limitam apenas a escolher, acompanhar e orientar, não podem de forma alguma interferir diretamente na forma de trabalho do professor, uma vez que este profissional tem a autonomia de trabalhar da maneira que melhor lhe convier, atendendo os anseios dos alunos, os conteúdos programáticos. Vale ressaltar que a escolha dos materiais é importantíssima em todo o processo educacional, pois, caso essa escolha não for bem feita poderá acarretar em enorme prejuízo para alunos e professores.

Diante desta perspectiva os coordenadores do município compreendem suas responsabilidades e se limitam somente no que é visível do seu conhecimento de atuação.

6.2.5 Perspectivas de atuação dos coordenadores no município de Poção de Pedras-MA

Apesar de atuar com diversas funções tão importantes para o processo de ensino-aprendizagem, o que se pode observar nas entrevistas com os coordenadores é que os mesmos enfrentam diversas dificuldades para exercer essas funções. Isso é comum na atuação desses profissionais em todo o país e, se acentuam ainda mais nas pequenas cidades do interior do país, como é o caso da cidade de Poção de Pedras, escolhida para ser campo de pesquisa desse trabalho.

Portanto, pode-se constatar que durante seu desempenho nos diversos níveis de sua rotina e nos papéis desenvolvidos ao passar do tempo, principalmente em ações que são acordadas com as necessidades que no dia a dia surgem como rotinas escolares, o mesmo acaba não tendo como se organizar diante de tantas tarefas que acabam tornando-se rotinas de trabalho, bem como o planejamento que deve ser realizado de suas tarefas, que para muitos profissionais é uma peça fundamental para sua gestão e muitas vezes são deixadas para o segundo plano. Essa questão envolve as constantes emergências que surgem durante o dia a dia na escola, causando um desconforto ao coordenador, criando certo tipo de sentimento com a desorganização de suas

atividades, isto sem falar das questões que envolvem o sentimento de sua incapacidade para alguns profissionais que está próximo.

Conforme relato de Mediano (2009), avaliando os métodos pedagógicos positivos da coordenação, comenta que:

A escola necessita de um coordenador que entenda que sua função é essencialmente pedagógica e deva estar junto com os professores, analisando e discutindo os problemas diários, buscando soluções efetivas, conhecendo de fato os alunos, enfim, o fato é que a escola deva contar com alguém preocupado com o ensino e que busque melhores meios de auxiliar os professores tornando a sua tarefa menos penosa e contribuindo de todas as formas para o sucesso da escola. (Vasconcelos apud Mediano, 2009, pp. 87-88).

Para Vasconcelos (2009) a coordenação precisa trabalhar de forma integrada com o grupo de gestão escolar, isto é, trabalhando de forma conjunta com os professores mais antigos da escola, buscando informar e auxiliar outros professores, tendo a função também, como educador, e deste modo, se empenhar em bloquear os desvios que possam insensibilizar a escola, como exemplo: as repetências, a falta de avaliação do aprendizado e outros pontos pedagógicos que possam ser discriminados dentro da escola.

O fato mostra-se verdadeiro, quanto ao papel do coordenador na escola, todos os entrevistados comentam que é imprescindível sua rotina para a gestão escolar. Todavia, torna-se visível suas necessidades e problemas mesmo que consiga realizar suas atividades de forma eficiente, necessita que todo processo que envolve o ensino e a aprendizagem, seja bem planejado e eficiente para sua atuação na escola.

Diante desse contexto, as respostas dos entrevistados confirmam as necessidades e melhorias diante de sua gestão, assim segue alguns relatos: conta da falta de diversos profissionais nas pequenas escolas, diz o entrevistado C1, que o coordenador pedagógico preenche essas lacunas temporariamente ou até mesmo por um período prolongado, prejudicando diretamente a sua atuação na área para que fosse capacitado. Um exemplo disso é a falta de gestores nas escolas com menos de 50 alunos na zona rural do município de Poção de Pedras. Também relatado pelo entrevistado C3, que também o coordenador exerce a função de gestor de mais de uma escola, tendo assim que se desdobrar em fazer o papel de gestor e coordenador dessas escolas e de coordenador de outras escolas, uma vez que no referido município, um coordenador atende em média mais de cinco escolas.

Na visão geral dos entrevistados o trabalho desempenhado fica prejudicado, pois os coordenadores tem que atender todas as escolas que trabalha e ainda por cima tentar gerenciar todos os problemas que surgem corriqueiramente no âmbito escolar. O trabalho imediatista

também é outro ponto bastante citado pelos coordenadores que participaram da pesquisa. Todos concordam que os projetos a médio e longo prazo são muito prejudicados, já que os gestores municipais, diga-se secretários de educação e prefeitos, querem resultados imediatos e, por conta disso, pouco investem em ações e projetos educacionais a longo prazo.

Conforme Libâneo (2006) projetos de combate a problemas como evasão escolar, repetência, distorção idade-série, entre outros, demandam tempo e um acompanhamento de todos os envolvidos no processo educacional. Ações dessa envergadura não podem ser realizadas em pouco tempo, é preciso identificar os problemas e a partir daí traçar metas de combate a essas questões. Diante desse fato, os coordenadores afirmaram que já elaboraram diversos projetos voltados para essas questões, sem que jamais tenham sido atendidos em suas reivindicações, o que demonstra uma dificuldade de entendimento entre os gestores municipais e os gestores escolares, e isso vai se refletir na qualidade do ensino oferecida aos alunos.

Outro grande problema citado pelos orientadores C1, C2 e C3 são a falta de comprometimento de alguns professores com relação ao acompanhamento de seus alunos e a observação em relação ao comportamento atitudinal. No entendimento dos coordenadores, os professores passam grande parte do tempo com seus alunos, conhecendo seus hábitos, costumes e características, o que facilita a identificação de qualquer alteração comportamental que afete no seu desenvolvimento no processo educacional.

Além desses problemas, existe ainda a questão da falta de autonomia o que dificulta e muito o trabalho do coordenador, relata o coordenador C5. Assim para Libâneo (2006) cada escola, comunidade e seus membros têm características próprias que devem ser observadas na elaboração dos projetos pedagógicos de cada escola para que se possa oferecer uma educação de qualidade para as crianças e adolescentes. A falta de autonomia, em geral, se reflete quando a elaboração dos projetos pedagógicos é feita, no geral, ou seja, não levando em conta as características de cada comunidade em que a escola está inserida.

Entende-se que os coordenadores também devem ter a liberdade de implementar novas práticas pedagógicas que contribuam para o trabalho dos professores e facilitando a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Para tanto, deve contar com o apoio de professores e da gestão da escola para que possa se sentir à vontade para escolher práticas que atendam a demanda de toda a comunidade escolar.

De acordo com os coordenadores C2 e C4, é preciso que se valorize mais esse profissional que pode oferecer muito pelo processo de ensino-aprendizagem e que tem seu trabalho prejudicado por diversos fatores, alguns citado anteriormente. Desse modo, pode-se entender que seria importante que cada escola contasse com o seu coordenador, pois esse

poderia identificar os problemas, acompanhar e ajudar os professores nas demandas.

6.3 Resultado da pesquisa com os professores

6.3.1 Resultados da pesquisa com perguntas abertas

A realização desta etapa da pesquisa se deu por intermédio da aplicação de um questionário a quinze professores de Poção de Pedras – MA, que tiveram suas identidades preservadas. Nessa primeira etapa, as perguntas foram abertas, em que eles expressaram por escrito suas opiniões. Depois se fez análises destas respostas, confrontando os pontos de vista. Vale ressaltar que, a similaridade respostas serão consideradas como uma única, para não tornar o texto repetitivo e extenso.

Primeiramente os professores receberam esse questionamento: Em sua opinião, a escola pode ser encarada como uma instância para atuação do coordenador pedagógico? Por quê? A maioria dos professores responderam que sim, porque na escola é que se forma o cidadão. Educação é sem dúvida um dos direitos mais importantes e não pode ser negado a ninguém e nem ser feito de qualquer modo. O coordenador pedagógico tem de acompanhar de perto como acontece e quais problemas estão sendo obstáculos para efetivação do direito de estudar.

A segunda resposta mais comum entre os entrevistados foi que claro que é, uma vez que nesse ambiente há problemas de ordem social que exigem a intervenção eficaz de um coordenador pedagógico, que vai ajudar a escola a cumprir o papel de educar as futuras gerações. Os demais responderam que acreditam que a atuação do coordenador pedagógico nas unidades de ensino se faz mais do que necessária, pena que são raras as escolas em todo país que aderem a essa iniciativa. Poção de Pedras, por exemplo, ainda não incorporou essa ideia.

Para Nóvoa (2001) o papel do coordenador é de grande importância, envolve em promover a educação continuada dos professores, o acompanhamento das atividades curriculares, a seleção de materiais didáticos e o estabelecimento da organização das atividades pedagógicas em consonância diante dos objetivos da escola. Portanto, entende-se que o coordenador está ligado com as atividades de acompanhar, controlar e avalia o desenvolvimento curricular, colaborando com as orientações educacionais, mantendo uma ligação direta com os aluno, professor e pais.

Portanto, para este profissional cabe uma reflexão ampla dentro do município de Poção de Pedras, sobre sua própria atuação e resultados alcançados, com intuito de superar os

obstáculos que estão presente no cotidiano, em busca do aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem voltado à melhoria da política educacional do município.

Diante do contexto apresentado, evidencia que os profissionais do magistério sabem que a escola pode ser um cenário ideal para que os coordenadores pedagógicos desempenhem suas funções. Afinal, eles compreendem a dimensão que o direito a educação possui em uma sociedade, sendo um dos fatores para superação das desigualdades e acesso a uma qualidade de vida mais elevado.

A pergunta número dois teve a seguinte redação: Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula que podem ser alvo de projetos desenvolvidos pelos coordenadores pedagógicos em parceria com a escola e a comunidade escolar? As respostas foram muito similares e por conta disso, destacamos como resposta 1, 2 e 3 as que mais foram relatadas, uma vez que apenas um professor, teve uma resposta diferente, afirmando apenas que seria necessário trabalhar a repetência e a evasão escolar. Os demais tiveram as seguintes respostas: Resposta 1 – A insubordinação por parte dos alunos, resultando em bullying, vandalismo, acompanhado do desinteresse nos estudos que pode ser fruto de negligência familiar. Tais problemas precisam ser visto sob a ótica do coordenador pedagógico, que pode viabilizar uma saída para tais problemas. A resposta 2 – A violência, as drogas, os atos discriminatórios, infrequência de alunos por conta de trabalho infantil ou de doenças graves. Resposta 3 – A falta de materiais escolares, o desconforto das salas, a falta de merenda escolar ou merenda de má qualidade, ausência de transporte escolar. Enfim, há uma série de coisas que acontecem dentro e fora da escola que deixam o direito à educação comprometido. Daí é preciso que tais situações se tornem alvo de projeto dos coordenadores pedagógicos.

Diante destas afirmações há de se admitir que não são insignificantes as mazelas que as escolas estão enfrentando. Os impasses são os mais variados, incluindo atos indisciplinados, violência e vandalismo, que mostram desvios de comportamento dos discentes. Ora, se estes estão sendo preparados para a vida em sociedade, o que esperar deles com tais atitudes? Suas famílias devem ser procuradas, uma vez que há nesses casos indícios de negligência e desestrutura familiar. Isso requer intervenção de projetos e estes devem ter como mentores os coordenadores pedagógicos.

Essa situação mostra uma realidade, Bartman (1998), ressalta que o coordenador pedagógico.

Não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não têm consciência do seu papel

de orientador diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só criticar, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (Bartman, 1998, p. 1).

Na perspectiva do autor, o coordenador, nem sempre possui uma clareza em suas atividades rotineira na escola. Deste modo, o coordenador no município necessita entender suas responsabilidades e contruir suas atribuições dentro da orientações contidas na LDB/1996.

Com isso, buscou-se entender sobre a estrutura adequada da escola, pois se não existe estrutura adequada como pode garantir o direito a educação? Na maioria das vezes só estimula a desistência dos discentes. Neste contexto, o coordenador pedagógico pode favorecer significativamente o setor educacional. Ele também vai exigir das autoridades escolares ou seus superiores, melhores condições das escolas e que não deixe nenhuma criança sem estudar, principalmente aquelas de origem humilde e as que têm necessidades especiais. São os coordenadores pedagógicos que melhor conhecem a realidade educacional e que estão em contato com todos os que fazem o processo educacional, uma vez que os professores, na maioria das vezes, conhecem a realidade dos alunos com quem trabalham, ou pouco conhecem dos problemas no geral, coisa que passa pelo conhecimento do coordenador pedagógico.

Tardif (2002) comenta a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar tem por objetivo a possibilidade da contribuição para a resolutibilidade das problemáticas sociais perpassadas em âmbito educacional, as quais possam desdobrar-se em atendimentos sociais aos alunos, suas famílias ou comunidade geral, na realização de encaminhamentos, informações, orientações, elaboração e implantação de projetos de cunho educativo, etc.

Na terceira questão, eles foram convidados a responder a seguinte indagação: Em sua opinião, por que ainda é muito baixo o número de escolas que possuem apoio de um coordenador pedagógico? Acredita que isso vai mudar um dia? Assim, na maioria dos professores, responderam que a explicação mais cabível para isso é que o governo não quer disponibilizar recursos neste sentido. Manter um coordenador pedagógico para cada escola ou para um grupo de escolas envolve gastos a mais no orçamento. Não acreditam que isso mude em curto prazo, mas estão lutando, junto com a classe de professores, cada vez mais para conseguir a efetivação de um coordenador pedagógico nas escolas, para que possam dar a devida assessoria nas atividades escolares, não só para os professores, mas também para todos que fazem parte do processo educacional. Já a segunda resposta mais comum foi que a razão principal é a falta de interesse de muitos gestores escolares, pois se eles se esforçassem

em adquirir apoio de um coordenador pedagógico, eles conseguiriam junto ao governo ou com alguma entidade. Mas acreditam que em pouco tempo será diferente. Na terceira resposta mais comum, foi a que não sabem bem o motivo, porém veem que a escola ainda não sabe da importância desse profissional e sem contar que o poder público também não dar atenção a esse assunto. Não estão otimistas quanto à mudança.

Tais declarações mostram com clareza que os professores acham que a culpa é do governo e dos gestores escolares, o fato de haver poucas escolas com coordenadores pedagógicos atuando exclusivamente. Na realidade, não se vê na região do município de Poção de Pedras uma inclinação para isso. Esse trabalho científico pretende servir de estímulo para que haja nova perspectiva em relação a esta parceria entre a área da educação e a pedagogia, uma vez que já foram demonstrados os benefícios.

O quarto questionamento indagou: Mesmo não estando atuando exclusivamente em uma escola, você acha que é possível ao coordenador pedagógico ajudar alunos e educadores? Justifique. De acordo com a maioria dos entrevistados, a resposta é sim, pois é possível realizar visitas aos centros de ensino e buscar incentivar projetos que envolvam não apenas os aspectos educacionais, mas também os sociais para combater os problemas que a instituição enfrenta e buscar o maior envolvimento da comunidade escolar como um todo. Outra resposta com um número considerável de respostas similares foi a de que sim, pois estes podem dar palestras nas escolas, conversar com alunos, observar a estrutura escolar, e propor alternativas para a resolução de problemas que surgem no cotidiano escolar. Na visão do C1 “Sim, nada impede nossa atuação no universo escolar. Mas é lógico que seria melhor que houvesse um pedagogo exclusivo para assuntos educacionais”. Portanto, todos são de acordo que o pedagogo tem autonomia para desenvolver projetos e outras ações nas escolas, mesmo não sendo nomeado com exclusividade para ela. Isso ilustra o quanto esses profissionais podem contribuir para a área educacional.

A quinta e última questão foi a seguinte: A desestrutura familiar é apontada como um dos fatores que interferem diretamente no fracasso escolar dos alunos. Você concorda com isso? Como o coordenador pedagógico pode ajudar nesses casos? Deste modo, a última pergunta feita aos professores teve uma característica diferenciada pois, três respostas foram idênticas nas respostas de cinco professores, resultando em um empate e, por conta disso, serão relatadas como resposta 1, 2 e 3, respectivamente. Resposta 1 – Bem, há de se admitir que as famílias estão em crise. Problemas de todo tipo aparecem e não deixam de contribuir para que o rendimento dos alunos caia. O coordenador pedagógico pode intervir, auxiliando essas famílias a encontrarem novo rumo. O enfrentamento da pobreza é o primeiro passo, mas é

necessário orientação e acompanhamento. Na resposta 2 – Sem dúvida esse tem sido um dos principais fatores para o fracasso escolar. Alunos que não são bem cuidados, e que os pais ignoram a importância da educação só deixam evidências de uma desestrutura familiar, fruto de vários outros problemas sociais que requerem a intervenção imediata do coordenador pedagógico. Para a resposta 3 – Certamente que sim, ou seja, se a família não é organizada, se passa por crises, se não há quem se engaje no desenvolvimento dos filhos é impossível que estes tenham boa performance escolar. Daí ser indispensável o papel do coordenador pedagógico que vai procurar oportunizar mecanismos de mudança e acompanhamento dessas famílias e dos alunos com problemas educacionais.

Para Tardif (2002) o relacionamento satisfatório e bem integrado entre a família e a escola, acaba apresentando diversos benefícios para os alunos em seus desenvolvimentos. Com isso, os jovens acabam se sentindo mais seguros frente a essa parceria, onde os problemas acabam sendo solucionados através do envolvimento e apoio dos pais. Onde o coordenador pedagógico acaba tendo uma atuação diferenciada e importante entre os dois agentes.

Com base no contexto é possível entender que o auxílio dos coordenadores pedagógicos no âmbito educacional passa pela aproximação com as famílias, na compreensão da realidade, pois as que são desestruturadas apresentam sempre maior dificuldade em garantir que os filhos se destaquem na escola. Diante disso, é imprescindível que eles conheçam a realidade, atuando em levantamentos de fatos e dados, para assim, intervir por meio de projetos e programas capazes de amenizar esse desafio.

6.3.2 Resultados da pesquisa com professores - perguntas fechadas

Antes de iniciarmos é importante fazer uma reflexão sobre os problemas enfrentados atualmente do coordenador em seu exercício pedagógico na escola, onde tudo começa conforme Tardif (2002) na origem da configuração formal de sua função, tendo uma associação direta com o controle. Deste modo, a introdução de uma supervisão educacional para dentro da escola acaba tendo uma divisão social do trabalho escolar, isto é, uma divisão de tarefas entre os que só pensam, os que decidem, e os que mandam, e por fim, os que executam. Portanto, no entendimento passado, o professor era o ator principal e também o autor de suas aulas. E a partir das mudanças, é inserido um técnico para apoiá-los. Em função de sua origem profissional destaca neste contexto, onde o poder e o controle autoritário estava contido, hoje é necessário que o coordenador assuma uma postura bem diferenciada do

passado e possibilite a conquistar de forma cooperativa e confiante dos docentes.

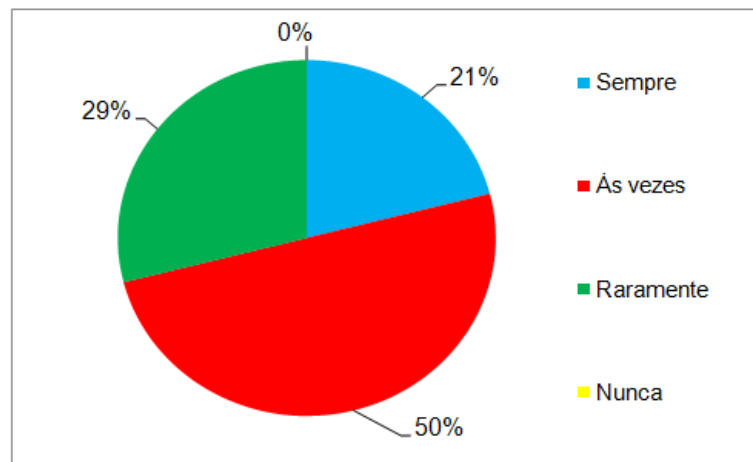


Figura 4. Pergunta 1º - O coordenador substitui os professores nas ausências dos impedimentos?

Fonte: Autora, 2020.

Conforme a figura 4, onde mostra as respostas a respeito de substituição de professores em suas ausências por parte do coordenador, os dados afirmam que 50% relatam que às vezes são chamados para substituírem os professores em caso de algum empecilho de sua presença nas aulas. Onde 29% dos professores confirmam que somente são chamados raramente e 21% deixa claro que são chamados sempre que um professor se ausenta das aulas para substituição.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é o profissional que atua na responsabilidade de responder pela possibilidade, integração e articulação de todo o trabalho pedagógico da escola, estando integrado diretamente com os professores, alunos e os pais.

Assim, junto com o corpo docente da escola o coordenador tem como foco principal assistência didática pedagógica, onde está diretamente refletida com as práticas de ensino e deste modo, construindo e auxiliando as novas situações de aprendizagem, capazes de formas mudanças aos alunos para atender a sua formação.

Também visto na história da educação no Brasil, até meados de 1996, os coordenadores eram conhecidos também como fiscais da escola, onde tinham também a função de vigiar e controlar os docentes. Assim, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi instituído o conceito de gestão democrática, essa definição foi substituída para dar espaço em definições mais precisas ao processo educacional. Com isso, o coordenador passa também dar um auxílio, mas direto aos professores, principalmente nas práticas escolares, criando um estreitamento entre as relações entre família e a escola.

Conforme relatos dos coordenadores, levantados na pesquisa, os mesmos dentro das escolas, suas funções ainda se confundem muito com outras atividades. O fato que se mostra ainda ausente na realidade dos municípios do Maranhão é a figura de um orientador pedagógico, como já observada essa ação em outros Estados brasileiros, onde este profissional dividiu esforços na gestão pedagógica. Assim o coordenador fica encarregado de tudo que está ligado ao aprendizado dos alunos e o processo pedagógico estando com o orientador, onde lida com os relacionamentos familiares com a escola e as questões socioemocionais dos estudantes. Está realidade infelizmente ainda está muito longe dos municípios maranhenses, pois conforme mostrados em relatos dos coordenadores, diretores e professores em um grande número de escolas da região, somente um único profissional já acumula os dois trabalhos, além dos vários desafios já enfrentados no dia a dia que não estavam contemplados nos seus planos de função.

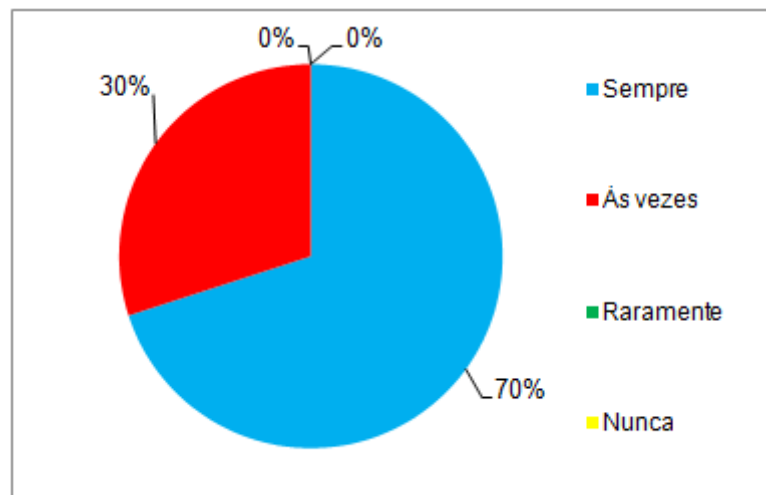


Figura 5. Pergunta 2ª - O coordenador dirigiu as reuniões pedagógicas coletivas?

Fonte: Autora, 2020.

A figura 5, ilustrando o percentual do parecer dado pelos coordenadores, em se tratando da atuação do coordenador em dirigir reuniões pedagógicas coletivas, deixa óbvio que 70% responderam que sim, que tais encontros são comandados pela coordenação. Embora 30% afirmem que não é essa a realidade observada nas escolas, fica evidente que essa função de ser o guia ou palestrante principal das reuniões pedagógicas é incumbência do coordenador. Tal fato se harmoniza com as ideias de Santos (2010) comenta que:

As reuniões pedagógicas constituem-se como um dos principais espaços em que o coordenador poderá atuar em sua totalidade e representa para este um leque de oportunidades para o trabalho de formação continuada e o desenvolvimento das

relações interpessoais, e se bem planejadas pode ser uma forte aliada no trabalho do coordenador junto aos professores no ambiente escolar. (Santos, 2010, p. 1).

Neste sentido, convém sublinhar a relevância do coordenador, isto é, o seu grau de contribuição diante de um momento com educadores, onde atua como agente de mudança, como estimulador de uma classe que anda estressada e com um desânimo frente aos resultados nada satisfatórios. Ao dirigir uma reunião, este profissional se coloca à disposição para o diálogo, sabendo ouvir e não apenas ser ouvido. Nada de impor suas ideias, mas tentar trabalhá-las junto ao corpo docente, lapidando-as, cuidando no aperfeiçoamento delas para que a prática seja responsabilidade de todos.

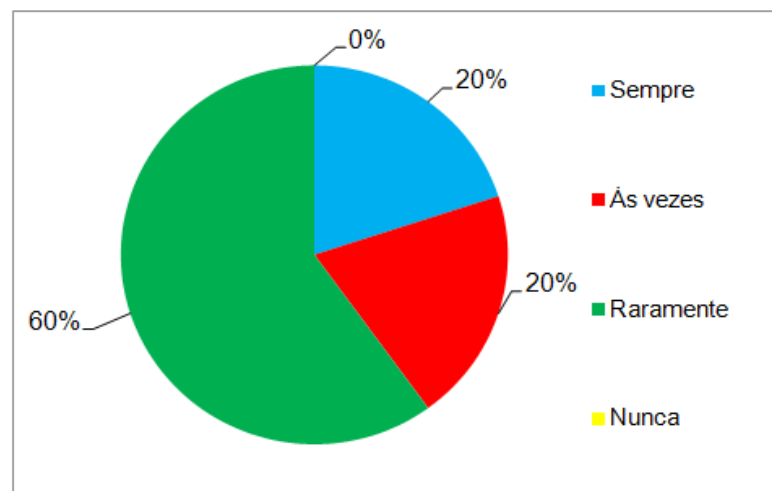


Figura 6. Pergunta 3ª - O coordenador cuida da comunicação de avisos, processos e outros documentos administrativos para os professores?
Fonte: Autora, 2020.

O enfoque da figura 6, como se nota facilmente, recai sobre o aspecto comunicativo, função atribuída ou não ao coordenador, mas que segundo consta no gráfico, 20% afirma que cabe a este profissional comunicar os avisos, processos e outros dados relevantes aos docentes. Por outro lado, 60% afirma que isso só às vezes acontece, enquanto 20% enfatiza que raramente esses avisos são repassados pelo coordenador.

De qualquer forma, percebe-se que a maioria entende que esse papel de comunicador de assuntos importantes é algo que a coordenação faz sempre ou às vezes, mas faz, o que mostra um envolvimento digno de atenção. Pode-se deduzir que essas respostas corroboram o pensamento de Torres (2007, p. 47) falando que o coordenador pode usar as reuniões: “para se dar avisos, distribuir materiais, informar diretrizes da

empresa, discutir materiais, discutir problemas de caráter geral, ou mesmo do prédio da escola”

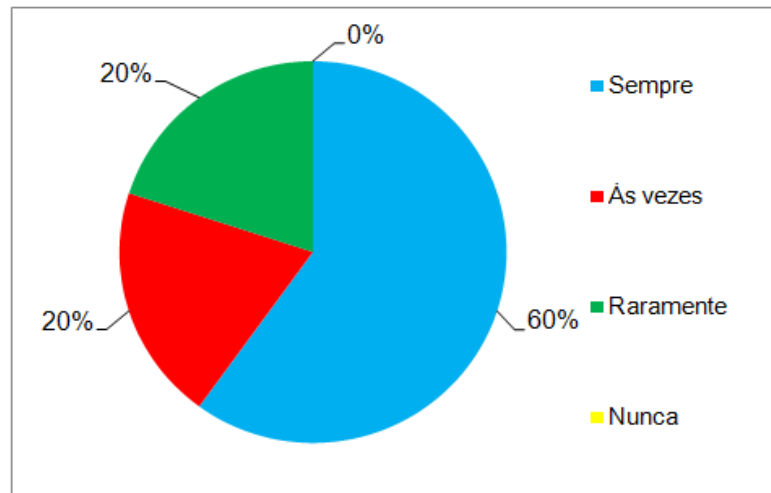


Figura 7. Pergunta 4º - O coordenador participa da elaboração e redação de projetos desenvolvidos na escola?

Fonte: Autora, 2020.

Na perspectiva da figura 7, observa-se que 60% dos entrevistados concordam que o coordenador participa da elaboração e redação de projetos desenvolvidos na escola. No entanto, na visão de 20% tal procedimento ocorre apenas às vezes, enquanto outros 20% revela que tal fato raramente acontece. Nota-se que a maioria confirma que em se tratando de projetos escolares, quem atua ativamente, seja elaborando ou redigindo, é o coordenador. De acordo com França (2018) comenta que:

Resumidamente, seu trabalho consiste em manter a relação harmônica entre seus parceiros (alunos, professores, direção da escola e pais) com projetos que visem à integração da escola como um todo... Observa a conduta pedagógica dos docentes; acompanha o processo de ensino-aprendizagem; incentiva o trabalho interdisciplinar com projetos e meios para tal. (França, 2018, p. 2).

Essas afirmações dão ênfase ao trabalho do coordenador frente a formulação de propostas que culminem em bons projetos educativos, capazes de serem desenvolvidos pelos discentes e docentes, em uma harmônica relação, levando o aprendizado a um nível mais elevado, pois conta com a participação de todos.

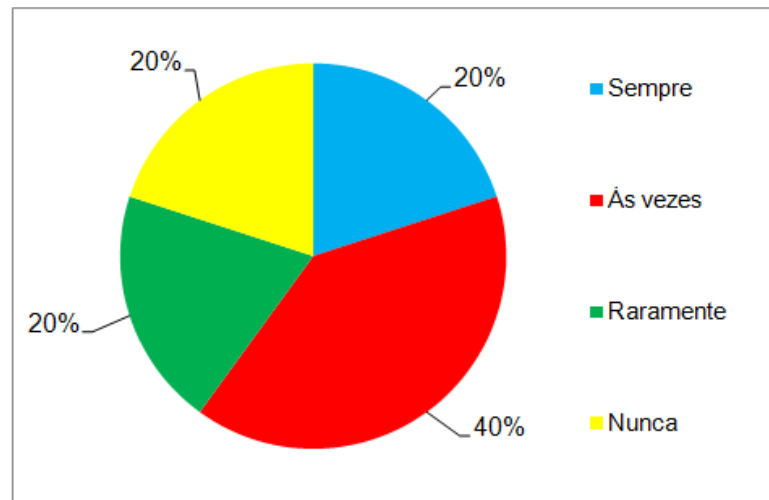


Figura 8. Pergunta 5ª - O coordenador organiza a semana de avaliação (provas) da escola?

Fonte: Autora, 2020.

Diante do que apresenta a figura 8, constata-se que 20% dos entrevistados afirma que o coordenador organiza a semana de avaliação (provas) da escola, mas 40% diz que isso somente às vezes se concretiza; 20% diz que nunca e 20% relata que raramente ocorre.

Mesmo com opiniões tão divergentes, entende-se que esse papel da coordenação em se envolver no processo avaliativo tem tudo a ver com as incumbências desse profissional, que se dedica a zelar pelo ensino e aprendizagem, dando suporte em todos os sentidos ao trabalho dos educadores, o que inclui o ato de avaliar. Assim, conforme Machado (2018, p. 6) avaliação da aprendizagem deveria ser assunto em pauta da coordenação pedagógica e dos professores. Poderiam fazer parte desse processo estudos de textos, reflexões teóricas sobre os tipos de avaliação e seus instrumentos”.

Além disso, quando os alunos não tiram boas notas, necessitam recuperar para evitar sua reprovação no fim do ano letivo. De acordo com Lamb (2017) comenta que:

Organizar o processo de recuperação na escola, respeitando a LDB e as diretrizes da mantenedora, é uma das funções do coordenador. Se a escola possui clareza nas instruções para realizar a recuperação, ela deixa alunos, professores e famílias muito mais tranquilos. Aí, quando chega o final do ano, todo mundo sabe o que fazer e o pânico não pega ninguém. (Lamb, 2017, p. 1).

Como se pode inferir destes enunciados, a recuperação deve ser algo bem organizado, o que implica dizer que o coordenador se envolve, articulando meios para que ela aconteça sem atrapalhar as demais programações da escola.

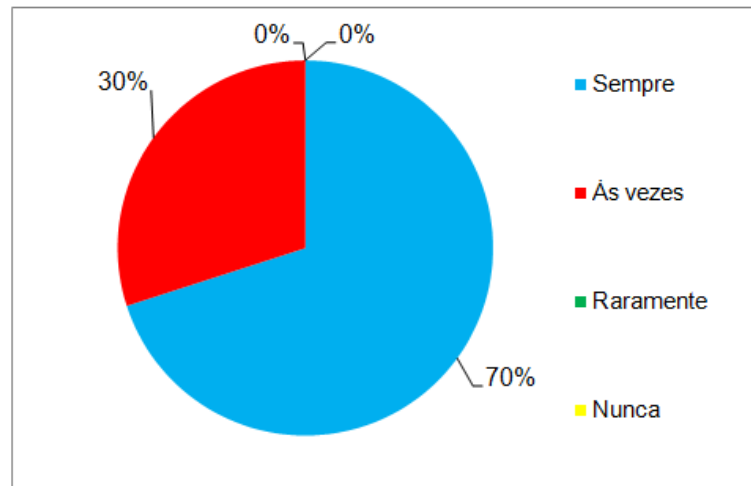


Figura 9. Pergunta 6ª - O coordenador sugere e seleciona temas para estudo na coordenação coletiva?

Fonte: Autora, 2020.

De acordo com o que se verifica na figura 9, 70% dos entrevistados dão a entender que o coordenador sugere e seleciona temas para estudo na coordenação coletiva. Ora, o coordenador é responsável pela formação continuada dos educadores e isso inclui incentivar mais envolvimento em pesquisas e leituras, pois na visão de Sacristán (1999, p. 23) entende que “é fundamental articular novos conhecimentos nas práticas dos professores, proporcionando mudanças e transformações na docência.”.

Essa questão do aprimoramento de saberes da docência, os quais se traduzem em aprender lidar com as demandas que surgem constantemente, deixa claro que o coordenador assume a tarefa de construir caminhos que levem os docentes a um patamar de estudos críticos e reflexivos. Perrenoud (1993, p. 31) comenta que em outras palavras, “é imprescindível que o professor busque novos conhecimentos, estando aberto a discutir as tendências atuais, buscando conceitos que contribuam na prática pedagógica em sala de aula”.

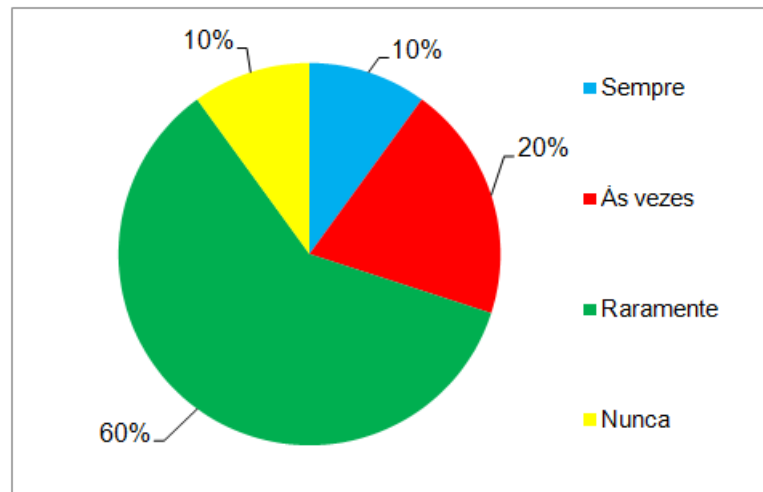


Figura 10. Pergunta 7ª - O coordenador planeja e executa dinâmicas como forma de melhoria das relações entre os professores?

Fonte: Autora, 2020.

Vislumbra-se na imagem acima o que foi respondido concernente às dinâmicas realizadas pela coordenação no intuito de aperfeiçoar o relacionamento entre os docentes. E em tal imagem se pode averiguar que apenas 10% confirmam que essa iniciativa é bem corriqueira, enquanto 60% deixam claro que isso se dar raramente; 20% dizem que só às vezes e 10% nunca. Esses dados mostram que falta mais programação no sentido de planejar e executar dinâmicas com vistas a dar mais impulso nas relações entre os educadores. Essa questão cabe ao coordenador, como bem enfatiza Giradelo (2017) que:

O coordenador pedagógico tem grande importância no espaço escolar. Ele promove a integração dos professores, dos alunos e de todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo, de forma bem harmoniosa, as relações interpessoais, dando ao ambiente escolar um clima mais amistoso, cooperativo, mais promissores. (Giradelo, 2017, p. 6).

Nestas afirmações é possível deduzir que o coordenador tem papel preponderante no tocante as relações interpessoais, o que significa que deve sim promover dinâmicas capazes de motivar o bom relacionamento na escola, onde todos possam se sentir parte de um grupo que se ajuda e se respeita. As relações interpessoais são fundamentais para o bom andamento dos trabalhos escolares.

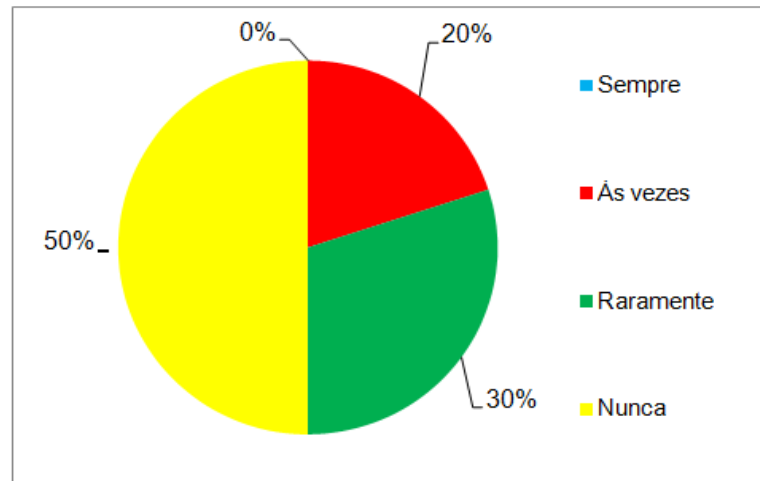


Figura 11. Pergunta 8ª - O coordenador organiza atividades extraescolares, tais como visitas e passeios com os estudantes?

Fonte: Autora, 2020.

De acordo com os resultados expostos na figura 11, em termos percentuais, nota-se que a maior parte (50%) dos entrevistados admitem incondicionalmente que jamais houve atividades extraescolares organizadas pelo coordenador. Mas, conforme 20%, tais iniciativas às vezes acontecem; já 30% afirma que raramente há atividades deste porte.

Entende-se que é necessário valorizar mais atividades extraclasse, pois elas dão mais vigor ao aprendizado, uma vez que estimulam a descoberta e o contato direto com a realidade. O coordenador, nestes casos, pode e deve ser um articulador, organizando passeios e excursões. Para isso, Almeida (2003) comenta que:

O trabalho do Coordenador Pedagógico envolve questões pedagógicas e administrativas. Suas tarefas pedagógicas são várias, entre elas: assistir aulas compartilhando estes momentos com os docentes e com os alunos, planejar e colocar em prática reuniões pedagógicas com foco na formação do professor, elaborar atividades e cursos para o aprimoramento docente, articular propostas pedagógicas interligando os conteúdos escolares com atividades extracurriculares (passeios, excursões). (Almeida, 2003, p. 4).

As palavras acima mostram que o coordenador tem várias funções e uma delas é justamente essa de comandar atividades extraclasse. Assim, é essencial investir mais em ações desta natureza.

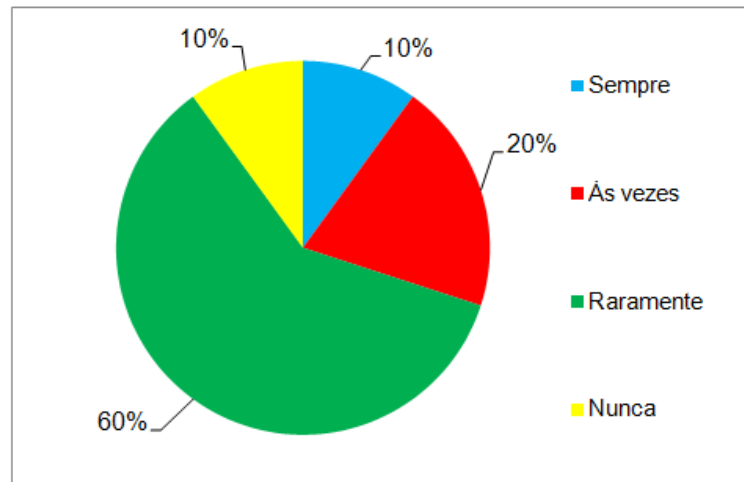


Figura 12. Pergunta 9ª - O coordenador atende os pais dos alunos para tratar de assuntos diversos, dentre eles o comportamento e aprendizagem?

Fonte: Autora, 2020.

Os dados apresentados na figura acima revelam que 10% dos entrevistados admitem que o coordenador atenda os pais dos alunos para tratar de assuntos diversos, dentre eles o comportamento e aprendizagem, mas na visão de 60% isso raramente acontece. Tal percentual é bastante alto e revela que é necessária uma mudança de postura, pois uma das atribuições do coordenador é justamente ter essa comunicação com os familiares, em prol do aprendiz. Assim, Torres (2007) comenta que:

O coordenador assume compromisso não apenas com docentes, mas também com os familiares dos discentes, com quem deve manter um relacionamento amistoso, pautado em diálogos. É fundamental que os pais sejam convocados a participar mais ativamente do processo de ensino aprendizagem, sabendo que seu apoio se refletirá no progresso do aluno, tanto em sentido disciplinar, quanto intelectual. (Torres, 2007, p. 47).

Pode-se entender, então, que a forma de lidar com os pais pode atraí-los ainda mais ao contexto escolar. Eles devem se sentir acolhidos e respeitados, para então passar a ver com mais apreço a instituição escolar do filho.

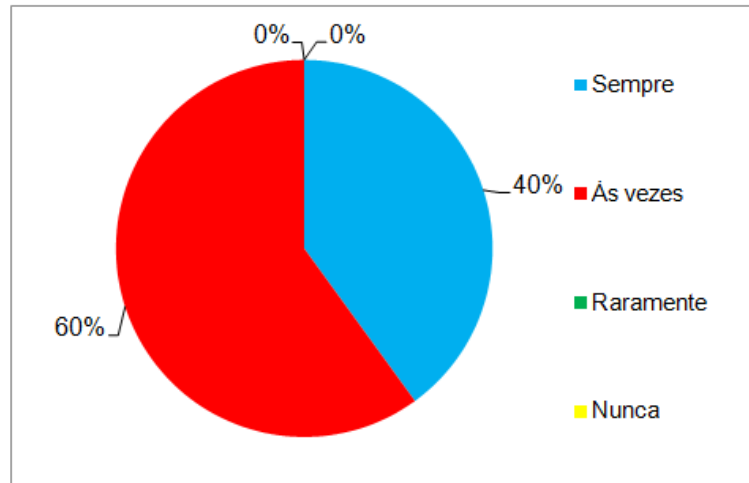


Figura 13. Pergunta 10ª - O coordenador conversa com os alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem e distúrbio de comportamento?
Fonte: Autora, 2020.

A imagem acima mostra que 40% dos entrevistados confirmam que o coordenador conversa com os alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem e distúrbio de comportamento, mas 60% diz que isso ocorre apenas às vezes. Assim, fica claro que é imprescindível estimular maior participação da coordenação nesse aspecto relativo ao aluno que apresenta alguma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, como por exemplo, dislexia. Para isso, Madureira (2019) comenta que:

A atuação do coordenador não pode se restringir apenas nos aspectos burocráticos da escola e sim deve ser compreendido como um agente de mudança, pensar juntamente com o professor a melhor estratégia utilizada com os alunos que apresentam maiores dificuldades em aprender. (Madureira, 2019, p. 6).

O que se entende a partir disso é que o coordenador deve sim conversar com os alunos que apresentam tais impasses, a fim de que possa traçar com o educador mecanismos capazes de ajudar nas situações adversas, propiciando condições para que o aluno supere obstáculos e aprenda como os demais.

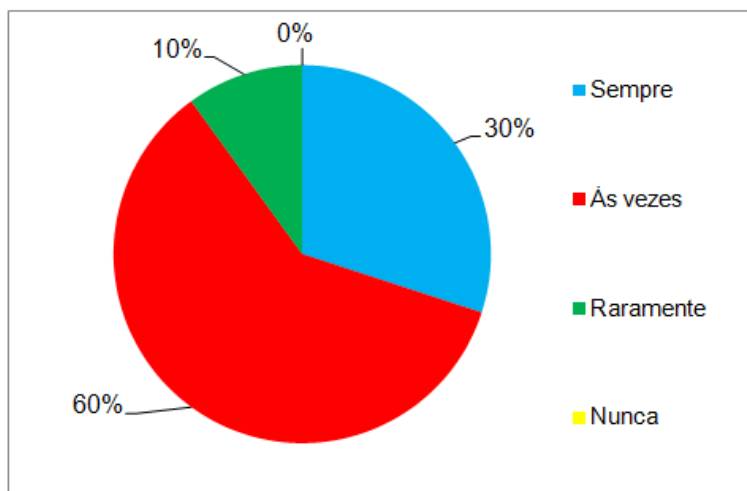


Figura 14. Pergunta 11º - O coordenador orienta os professores nas atividades didáticas-pedagógicas?

Fonte: Autora, 2020.

No gráfico acima fica evidente que de acordo com 30% dos entrevistados, o coordenador orienta os professores nas atividades didático-pedagógicas; todavia, 10% revela que apenas raramente esse procedimento se realiza; e 60% tem mostrado que só às vezes se efetiva tal conduta. Essas informações deixam nítido que é preciso maior envolvimento do coordenador em orientar o corpo docente em seu fazer pedagógico, afinal é uma de suas responsabilidades no contexto escolar. Pires (2004) comenta que:

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, orientando docentes. Essa é uma tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. (Pires, 2004, p. 182).

A partir desses enunciados há de se deduzir que um coordenador competente não se ausenta de sua verdadeira missão, ou seja, prestar orientações aos educadores, contribuindo para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES FINAIS E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo buscará apresentar a conclusão final oriundas dos resultados apresentados e análise das discursões. Não é tão simples descrever todo um contexto que envolve uma profissão, onde a pouco tempo atrás, era dita como uma qualquer função, onde não apresentava grandes atividades em destaque para a educação, pois ainda apresentava-se como muitas incertezas, isto é, sem qualquer valor diante ao processo educacional. Deste modo, esta pesquisa possibilitou a adquirir conhecimento e um maior entendimento sobre as diretrizes que coordenador está inserido e também buscou-se verificar como o profissional vêem suas possibilidades e desafios diante ao atendimento com as questões pedagógicas, diante dos processos de gestão na escola que envolve o ensino-aprendizagem a partir da realidade do município de Poção de Pedras.

7.1 Conclusão

O entendimento do percurso histórico da coordenação pedagógica no Brasil é demasiadamente essencial para esta pesquisa, visto que evidencia a realidade educacional brasileira no transcorrer do tempo, nos levando a compreender as inúmeras modificações, além do que, tornou-se uma questão recorrente e atual nas discussões do panorama acadêmico por todo o país, com transformações expressivas nas exigências do método de formação e na função do coordenador pedagógico e sí.

Perante a necessidade de distinguir novas direções para o exercício da coordenação de assuntos pedagógicos nas instituições de ensino, mesmo que, enfrentando alguns problemas para se encontrar literaturas disponíveis dedicadas ao tema, cabe narrar que os estudos efetivados vêm colaborando de forma eficiente para o aprofundamento da temática.

Nessa conjuntura de reflexão a propósito da trajetória da coordenação pedagógica, alguns pesquisadores lançam conhecimentos e concepções para esclarecer essa importante função, porém, ainda insuficiente em grande parte das instituições espalhadas no Brasil.

Assim, com objetivo de buscar a investigação diretamente visando o modelo de atuação realizada pelo coordenador pedagógico, levando em conta os limites e perspectivas diante do desenvolvimento de suas práticas nas escolas do ensino fundamental do município

de Poção de Pedras - MA. Chegou-se em conclusão após fatos levantados e analisados, colhidos durante a pesquisa que esse profissional atuante na gestão pedagógica do município, para realizarem suas atividades com foco na excelência de seus serviços pedagógicos conforme citado na LDB/1996 é preciso ainda hoje, muitos desafios a serem superados e com isso, é necessário de forma muito clara e objetiva, montar suas atividades definidas com a equipe escolar, e integrando com suas atribuições já mencionadas conforme lei, para que possa de fato atuar com dedicação exclusiva a elas.

Durante as análises pode-se levantar alguns pontos positivos e negativos quanto ao trabalho do coordenador no município. No entendimento dos coordenadores entrevistados, os trabalhos desenvolvidos atendem à demanda apresentada pelas escolas, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Entre esses trabalhos destacam-se a avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem com base nos resultados apresentados pelos alunos, valorizando e garantindo a participação ativa dos professores, garantindo assim, um trabalho que seja integrador e produtivo.

Também relata os coordenadores que o trabalho de acompanhamento de professores e alunos, muitas vezes, fica prejudicado, já que um coordenador atende mais de uma escola, no caso do município em questão, chega a atender até dez escolas e, dessa forma, o trabalho apresentado não reflete a qualidade que poderia ter se o universo de escolas fosse menor e o coordenador pudesse acompanhar com um maior tempo, identificando os problemas e assim, buscando soluções de forma coletiva.

Com base nas informações colhidas na pesquisa de campo, nota-se que os coordenadores entrevistados entendem que há muito a se fazer ainda no campo da educação dentro do município, e isso fica evidente nas políticas públicas praticadas dentro das escolas, que em geral, não atinge o seu objetivo inicial de ensino-aprendizagem. Basta ter como base o número alarmante de casos de abandono, evasão, repetência e distorção idade-série que só demonstram a necessidade de se rever algumas políticas públicas para que estas possam atender as demandas, principalmente dos alunos pertencentes as classes mais baixas e necessitadas.

As políticas públicas educacionais, de acordo com os depoimentos dos coordenadores, visam mais atender a questões de políticas partidárias do que propriamente atender as necessidades educacionais dos alunos.

Dessa forma, a pesquisa com os coordenadores do município, mostrou-se uma realidade não tão diferente em relação aos outros pequenos municípios espalhados na região do Brasil, onde relata a homogeneidade da valorização dos instrumentos de planejamento e a gestão escolar que envolve a participação do coordenador pedagógico, pois são evidenciados

apenas instrumentos obrigatórios de políticas implementadas, enquanto as necessidades educacionais que envolvem o coordenador não são valorizadas de forma efetiva.

Pode-se entender que diante dos conceitos e conclusões de trabalhos acadêmicos apresentados na pesquisa bibliográfica a compreensão da constituição do Coordenador Pedagógico como profissional, leva-nos a submeter ao um novo olhar e isso faz, toda uma diferença diante de tantos desafios apresentados que devem ser observados em sua prática rotineira.

Diante deste contexto, introduzindo os princípios da gestão democrática, cabe-nos de forma consciente avaliar que o coordenador pedagógico não deva ser chefe nem possui autoridade máxima dentro da escola, mas obter uma liderança articuladora, que possa harmonizar as relações entre escola, o aluno, o professor, o diretor, a comunidade, os pais e os demais envolvidos, prezando sempre, por uma proposta pedagógica integradora decidida e aprovada por uma equipe gestora da escola e também por uma qualificação viável do processo de ensino/aprendizagem.

Avaliando o desempenho, na visão geral dos coordenadores o trabalho desempenhado fica prejudicado, pois os coordenadores tem que atender todas as escolas que trabalha e ainda por cima tentar gerenciartodos os problemas que surgem corriqueiramente no âmbito escolar. O trabalho imediatista também é outro ponto bastante citado pelos coordenadores que participaram da pesquisa. Todos concordam que os projetos a médio e longo prazo são muito prejudicados, já que os gestores municipais, diga-se secretários de educação e prefeitos, querem resultados imediatos e, por conta disso, pouco investem em ações e projetos educacionais a longo prazo.

Na concepção dos professores entrevistados, apresenta-se alguns dos dados importantes coletados para uma avaliação final a respeito dos objetivos da pesquisa. Assim, mostra-se dados ligados com substituição de professores em suas ausências por parte do coordenador, os dados apontam que 50% dos entrevistados relatam que às vezes são chamados para substituírem os professores em caso de algum empecilho de sua presença nas aulas. Onde 29% dos professores confirmam que somente são chamados raramente e 21% deixa claro que são chamados sempre que um professor se ausenta das aulas para substituição.

Quanto a atuação do coordenador em dirigir reuniões pedagógicas coletivas, deixa óbvio que 70% responderam que sim, que tais encontros são comandados pela coordenação. Embora 30% afirme que não é essa a realidade observada nas escolas, fica evidente que essa função de ser o guia ou palestrante principal das reuniões pedagógicas é incumbência do coordenador.

Quanto ao aspecto comunicativo, função atribuída ou não ao coordenador, mas que segundo consta pelos dados, 20% afirma que cabe a este profissional comunicar os avisos, processos e outros dados relevantes aos docentes. Por outro lado, 60% afirma que isso só às vezes acontece, enquanto 20% enfatiza que raramente esses avisos são repassados pelo coordenador.

Quanto a participação da coordenação, observa-se que 60% dos entrevistados, apontam que o profissional tem a participação efetiva na elaboração e ardeação textual dos projetos a serem desenvolvidos na escola. No entanto, na visão de 20% tal procedimento ocorre apenas às vezes, enquanto outros 20% revela que tal fato raramente acontece. Nota-se que a maioria confirma que em se tratando de projetos escolares, quem atua ativamente, seja elaborando ou redigindo, é o coordenador.

Nos dados que refere-se a participação do coordenador na semana pedagógica, constata-se que 20% dos entrevistados afirma que o coordenador envolve-se na organização da semana de avaliações internas da escola, mas 40% diz que isso somente às vezes se concretiza; 20% diz que nunca e 20% relata que raramente ocorre.

Assim, dados que mostra a participação da coordenação na seleção de temas de estudos, mostra que 70% dos entrevistados dão a entender que este profissional está envolvido com sugestões de temas para estudo de forma coletiva na escola. Ora, o coordenador é responsável pela formação continuada dos educadores e isso inclui incentivar mais envolvimento em pesquisas e leituras.

Dados referente às dinâmicas realizadas pela coordenação no intuito de aperfeiçoar o relacionamento entre os docentes. Mostra que 10% confirmam que essa iniciativa é bem corriqueira, enquanto 60% deixam claro que isso se dar raramente; 20% dizem que só às vezes e 10% nunca. Esses dados mostram que falta mais programação no sentido de planejar e executar dinâmicas com vistas a dar mais impulso nas relações entre os educadores.

De acordo com os resultados expostos sobre atividades extraescolares, em termos percentuais, nota-se que a maior parte (50%) dos entrevistados admitem incondicionalmente que jamais houve tais atividades organizadas pelo coordenador. Mas, conforme 20%, tais iniciativas às vezes acontecem; já 30% afirma que raramente há atividades deste porte.

Na avaliação direcionada com aspecto da comunicação realizada pelos coordenadores aos alunos que apresentam algum distúrbio psicológico, as entrevista confirmam em 40% dos profissionais atendem de certo modo, através de conversas informais os alunos com problemas de aprendizagem e distúrbios comportamentais, mas 60% diz que isso ocorre apenas às vezes. Assim, fica claro que é imprescindível estimular maior participação da

coordenação nesse aspecto relativo ao aluno que apresenta alguma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, como por exemplo, dislexia.

Deste modo, com 30% dos entrevistados, o coordenador orienta os professores nas atividades didático-pedagógicas; todavia, 10% revela que apenas raramente esse procedimento se realiza; e 60% tem mostrado que só às vezes se efetiva tal conduta. Essas informações deixam nítido que é preciso maior envolvimento do coordenador em orientar o corpo docente em seu fazer pedagógico, afinal é uma de suas responsabilidades no contexto escolar.

Mesmo com opiniões tão divergentes apresentados pela pesquisa, entende-se que esse papel da coordenação em se envolver nos processos levantados nas perguntas tem tudo a ver com as incumbências desse profissional, que se dedica a zelar pelo ensino e aprendizagem, dando suporte em todos os sentidos ao trabalho dos educadores, o que inclui o ato de avaliar, acompanhar, orientar e planejar. Assim, conforme Machado (2018) planejamento pedagógico da aprendizagem deveria ser assunto em pauta da coordenação pedagógica e dos professores. Mas o que mostra nos dados das entrevistas que ainda esta realidade no município ainda está bem longe de mudanças.

Assim pode-se verificar através desta pesquisa que os resultados apontados leva-nos a entender que os coordenadores das escolas selecionadas na zona urbana e rural, ainda não possuem certa clareza com suas atividades, levando todo o processo que envolve as responsabilidades da coordenação pedagógica para outros fins, e isto impacta diretamente nas prioridades que envolvem a melhoria da qualidade de ensino de Poção de Pedras e atinge diretamente o ensino e o aprendizado de todos os alunos do ensino fundamental deste município.

Os dados e análise confirmam a hipótese levantada no trabalho onde foi citado que a equipe gestora das escolas públicas de Poção de Pedras não presencia de forma efetiva a presença do profissional, na organização, no planejar do trabalho docente, tão pouco da gestão escolar.

Assim o sucesso e fracasso da educação estão relacionados a fatores internos e externos. Sendo que os fatores internos devem ser articulados e desempenhados por todos os membros da escola sobre a articulação do coordenador pedagógico que tem como função organizar, dirigir, orientar objetivando levar a equipe superar obstáculos e alcançar metas que desenvolva o aprendizado nas escolas públicas. No que se refere aos fatores externos pode-se citar a família, as organizações não governamentais, enfim, toda a sociedade, pois tudo influencia o modo como os alunos e professores veem a educação.

Portanto, para que haja um exercício eficiente de suas atribuições este profissional deve de forma eficiente envolver-se nas questões da gestão escolar, principalmente no planejamento pedagógico e sua execução e controle. E para isso, é necessário que tenha no mínimo o conhecimento obrigatório de suas atribuições que estão estabelecidas nas leis e diretrizes da escola e do município. Este fato com certeza levará o mesmo ou toda equipe da educação a serem os facilitadores do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, facilitando o trabalho de melhoria contínua voltada para solucionar os problemas pedagógicos e outros pontos que são parte das dificuldades encontradas no seu cotidiano.

7.2 Futura linha de investigação

Na perspectiva de Almeida e Placco (2009) comentam que Coordenador Pedagógico, antes de desenvolver qualquer atividade, tem como a principal função de fazer uma articulação interna nas escolas, com o intuito de formar e transformar, isto é, colocar-se como um integrador diante as dimensões que envolvem a gestão escolar. Assim cabe ao mesmo, fazer articulação com a equipe de gestão, com os professores, buscando os alunos e também suas famílias, sendo que este de ficar atento com as relações pedagógicas e interpessoais que envolvem toda a escola.

Entende-se que este profissional atualmente tem enfrentado de inúmeros desafios, com os avanços e as mudanças que estão acontecendo com a educação do País. Diante dessa perspectiva, o seu compromisso, estende-se em buscar atender de modo eficiente os objetivos curriculares, estabelecendo uma relação amigável e solidária com os professores, com os alunos, com a gestão e todos os funcionários que envolvem a educação escolar. Com isso, buscando entender as relações de toda sua diversidade e multiplicidade. Também é fato, que este profissional é considerado um mediador em todas as questões que envolvem as questões pedagógicas da escola, onde no seu dia a dia, tem-se realizados atividades burocráticas, disciplinares e de gestão escolar.

Deste modo, analisando o contexto, pode-se afirmar que o desenvolvimento desta investigação nasceu do interesse em analisar todo o conjunto das instituições que estão inseridas no município, buscando em sua amostra uma totalidade e respostas com maior precisão diante as práticas adotadas pela coordenação pedagógica em Poção de Pedras – MA, e caso necessário, direcionar a realidade como prevista nas leis e diretrizes do Estado e Município, buscando a eficiência nas suas atribuições. É fundamental que este tema proposto nesta pesquisa, não seja apenas um simples trabalho acadêmico, onde a problemática busca-se

entender, questionar e direcionar. É preciso respostas e ações. Com isso, acredita-se depois dos resultados levantados e discutidos, que possam existir outras lacunas que devem ser avaliadas com maior ênfase e detalhes, pois entende-se que este profissional da educação, possa a ser uma das peças-chaves e de grande importância para o resultado do xadrez que envolve a busca da qualidade da educação em nosso país. Além disso, pode-se considerar que estudos futuros baseados neste tema proposto no trabalho, seja de grande relevância para o desenvolvimento do município de Poção de Pedras, pois ainda é preciso ir muito além dos depoimentos levantados neste trabalho, e buscar maiores entendimentos sobre as práticas adotadas pela coordenação, entendendo seu modo de gerir as questões de educação ou seja, está mais presente no seu dia a dia, acompanhando sua atividade rotineira deste o ensino infantil até o ensino médio, buscando um maior entendimento nas relações que almejam o ensino de qualidade em Poção de Pedras.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. R. Placco, V. M. N. S. (2001). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola.
- Almeida, L. R. e Placco, V. M. N. S. (2009). O papel do Coordenador Pedagógico. São Paulo, *Revista Educação*. São Paulo, 12(142), 38-39.
- Almeida, F. J. (2003). *Projeto Nave. Educação à distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: Loyola.
- Almeida, Laurinda Ramalho de. (2011). *A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível*. In: Bruno, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda de Ramalho; Christov, Luiz Helena da Silva (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. (11a ed.). São Paulo: Loyola.
- Augusto, Silvana. (2006). *Desafios do coordenador pedagógico*. Nova Escola. São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/desafios-coordenadorpedagogico-546602.shtml>>
- Bartman, Thomas Snell, S. (1998). *Administração: construindo vantagem competitiva*. São Paulo: Atlas.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971)*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2003). *Estatísticas dos professores do Brasil*. Brasília: INEP.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Davis, Carl; Espósito, Y. (1990). *A prática pedagógica na escola pública: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais*. São Paulo: INEP/CENPEC.
- Demo, Pedro. (2001). *Participação é conquista. Participação é conquista* São Paulo: Cortez.
- Dencker, Ada de Freitas Maneti; Viá, Sarah Chucid da. (2012) *Metodologia científica: pesquisa empírica em ciências humanas*. (2a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: Heath.
- Dewey, John. (1959). *Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional.

- Dewey, John. (1907). *O progresso escolar e social*. In: *Escola e sociedade*. Chicago: Universidade de Imprensa Chicago.
- Elias, Norbert. (2005). *Introdução à Sociologia*. (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Fazenda, Ivani Catarina. (ORG). (1993). *Práticas interdisciplinar Práticas interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez.
- Fazenda, Ivani Catarina. (1995). *Conversando sobre interdisciplinaridade com coordenadores pedagógicos*. In: *A Academia vai à escola. ai à escola. ai à escola*. São Paulo: Papyrus.
- Feldman, Marina Graziela. (2005). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. (2a ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, Eliza Batolozzi. (2015). *Sala ambiente realidade e trabalho pedagógico*. Espírito Santo: UFES.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- França, Luisa. (2018). O papel do coordenador pedagógico. Disponível em: [HTTPS://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios](https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios).
- Fusari, José. (1992). *A formação contínua de professores no cotidiano*. São Paulo: FDE.
- Gil, Antônio Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. M. *et al.* (2009). Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, 25(2), 263-284.
- Girardello, G. (2017). Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa. *Revista Educação On-line PUC-Rio*, Rio de Janeiro, 11(15).
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2010). *Metodologia científica*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Laurinda, Ramalho de. (2011). *O coordenador Pedagógico: Provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lamb, Christian. (2017). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Laville, C.; Dionne, J. (1998). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG.
- Libâneo, José Carlos, Oliveira, João Ferreira e Toschi, Mirza Seabra. (2006). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. (3a. Ed.), São Paulo: Cortez.

- Libâneo, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.
- Lima, Paulo Gomes e Santos, Sandra Mendes. (2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educare ET educare. Revista Educação*. 2(4), 77-99.
- Lima, Paulo Gomes. (2000). A formação do educador reflexivo: um olhar sobre a construção de sua prática pedagógica. *Revista da Escola Adventista*. São Paulo, 6(4), 18-21.
- Lima, Paulo Gomes. (2005). Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência. *Revista Acta científica. Ciências humanas*. São Paulos, 2(9), 17-21.
- Luckesi, C.C. (1990). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Maranhão. Plano Estadual de Educação. (2013). *Diagnóstico da Educação no Maranhão*. Disponível em:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/ma_pee.pdf
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (1996). *Fundamentos da metodologia científica*. (1a ed.) São Paulo: Atlas.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Revista Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 23(3), 577-591.
- Machado, Laêda B.; Santos, Jaqueline Andréa L. C. (2018). *Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedido*. Rio de Janeiro: Ensaio.
- Medeiros, Luciene; ROSA, Solange. (1985). *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez.
- Medeiros, Roger Nunes. (2011). *Professor-profissionais e profissionais-professores a construção de um professor*. São Paulos: Atlas
- Medina, Antônia da Silva. (2002). *Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada*. (2a ed.) Porto Alegre: AGE/RS.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Allyn and Bacon.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (4a ed.). São Paulo: HUCITEC/ABRASCO.
- Miranda, Dely Bezerra; Pereira, Maria de Nazaré Freitas. (1996). O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, 25(3), 375-382. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/636/640>
- Morais, Francisca Clemente de. (1985). *Caminhos da supervisão educacional: um estudo de caso*. São Luís: UFMA.

- Nosella, Paolo. (2008). Ética e pesquisa. *Revista Educação e Social*, Campinas, 29(102), 255-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1329102.pdf>
- Nóvoa, Antônio. (1999). *Profissão do professor de Portugal*: Porto: Ática.
- Paro, V. (2008). *Gestão democrática da escola pública*. (3a ed.). São Paulo: Ática.
- Paviani, Jayme. (2005). *Interdisciplinaridades: Conceito e distinções*. Porto Alegre: Pyr Edições.
- Perrenoud, Phillipe. (2010). *Pedagogia diferenciada: Pedagogia diferenciada das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prefeitura de Paulo Ramos. (2011). *Plano Municipal de Educação*. Paulo Ramos: Maranhão.
- Perrenoud, Phillipe. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão: docente e formação: Práticas pedagógicas, profissão: docente e formação perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, Selma Garrido. (2004). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez.
- Pires, Ennia Débora Passos Braga. (2005). *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas* (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Pires, C. M. C. (2004). *Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede*. São Paulo: FTD.
- Placco, V. M. N. S.; Almeida, L. R.; Souza, V. L. T. (Coord.). (2011). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: FVC.
- Placco, V. M. N. S. (2012). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: Placco, V. M. N. S.; Almeida, L. R. (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.
- Placco, Vera Maria Nigro de Souza; Almeida, Laurinda Ramalho de. (2003). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.
- Portal Educação (2013). História da Educação no Brasil e a Função da coordenação Pedagógica. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/42968/historia-da-educacao-no-brasil->
- Rudio, F. V. (2011). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. (13a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Sá, A Lopes de. (2001). *Ética profissional*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.

- Sá, É. A. de, Pinheiro, C. H., Bessa, J. A. M. & Silva, L. I. da. Porcaro, R. C. (2001). *Coordenação Pedagógica & Processo De Ensino Aprendizagem: As Evidências De Um Exercício Acadêmico*. Minas Gerais: UFV.
- Santos, Edméa Oliveira dos. (2010). *Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura*. Rio de Janeiro: Wak.
- Saviani, Demerval. (1999). *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, Demerval. (2008). *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*. (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Sacristán, J.G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sordi, M. R. L.; Ludke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, São Paulo, 14(2), 313-336.
- Terra, Marcia de Lima Elia (org.). (2014). *História da Educação*. São Paulo: Pearso. Disponível em: <http://ulbra.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788543005058/pages/101>.
- Tarfid, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Torres, Patrícia Lupion, org. (2007). *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Curitiba: SENAR.
- UFMA, Maranhão. (2015). *Anuário da Universidade Federal do Maranhão*. Maranhão. 3(23), 19-38. Disponível em: <http://www.uema.br/wpcontent/uploads/2015/06/Anu%C3%A1rio-UEMA-2014-2.pdf>.
- Vasconcellos, Celso dos Santos. (2011). *O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcelos, Celso dos Santos, (2009). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, (12a ed.). São Paulo: Libertad.
- Veiga, Ilma (1998). *Passos, Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus.

APÊNDICE I

Roteiro do Questionário – Aplicação aos professores

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO
PROFESSORES
<p>Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.</p>
OBJETIVO DA PESQUISA
<p>Analisar as práticas do processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica no município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão e quais são seus limites e perspectivas no desempenho de suas atividades nas escolas do ensino fundamental de poção-pedrenses.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Verificar os trabalhos desenvolvidos no cotidiano dos coordenadores pedagógicos no exercício de suas atividades profissional – trabalho real com as atribuições legais – trabalho prescrito. • Analisar a relação entre as políticas educacionais do governo e as condições de trabalho dos Coordenadores pedagógicos; • Identificar as concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico, buscando verificar como esse profissional é compreendido pelos outros profissionais da escola; • Identificar os aspectos da organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, que limitam o trabalho do coordenador pedagógico; • Ampliar a discussão acerca das perspectivas de atuação dos coordenadores no município.
QUESTÕES ABERTAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você vê o trabalho de coordenação pedagógica na escola - trabalho real com as atribuições legais? 2. Você acredita que há uma relação transparente da política do governo local com as condições de trabalho do coordenador pedagógico nas escolas? Sim porque? Não porque? 3. Como são desenvolvidas as reuniões de Atividade Complementar na escola? 4. Comente sobre o processo de elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Como foi sua atuação neste processo? 5. Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os professores? 6. Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e a direção da unidade escolar? 7. Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os alunos? 8. Na sua opinião o quais são os pontos negativos que limitam o coordenador pedagógico desenvolver suas atividades conforme descrita nas normas e leis. 9. Qual a expectativa que você tem do trabalho da coordenação pedagógica? O coordenador tem atendido a esta expectativa?
QUESTIONÁRIO
QUESTÕES FECHADAS – VISÃO DA ESCOLA
<ol style="list-style-type: none"> 1. O coordenador substitui os professores nas ausências e impedimentos? () sempre () às vezes () raramente () nunca 2. O coordenador dirigiu as reuniões pedagógicas coletivas? () sempre () às vezes () raramente () nunca 3. O coordenador cuida da comunicação de avisos, processos e outros documentos administrativos para os professores? () sempre () às vezes () raramente () nunca 4. O coordenador participa da elaboração e redação de projetos desenvolvidos na escola? () sempre () às vezes () raramente () nunca 5. O coordenador organiza a semana de avaliação (provas) da escola? () sempre () às vezes () raramente () nunca 6. O coordenador sugere e seleciona temas para estudo na coordenação coletiva? () sempre () às vezes () raramente () nunca 7. O coordenador planeja e executa dinâmicas como forma de melhoramento das relações entre os

professores?

sempre às vezes raramente nunca

8. O coordenador organiza atividades extra-escolares, tais como visitas e passeios com os estudantes?

sempre às vezes raramente nunca

9. O coordenador atende os pais dos alunos para tratar de assuntos diversos, dentre eles o comportamento e aprendizagem?

sempre às vezes raramente nunca

10. O coordenador cuida da comunicação de avisos, processos e outros documentos administrativos para os professores?

sempre às vezes raramente nunca

11. O coordenador conversa com os alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem e distúrbio de comportamento?

sempre às vezes raramente nunca

12. O coordenador orienta professores nas atividades didático-pedagógicas?

sempre às vezes raramente nunca

APÊNDICE II

Roteiro da Entrevista– Aplicação aos Diretores e Coordenadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA
DIREÇÃO E OS COORDENADOR PEDAGÓGICO
Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.
QUESTÕES A PESQUISAR
OBJETIVO DA PESQUISA
Analisar as práticas do processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica no município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão e quais são seus limites e perspectivas no desempenho de suas atividades nas escolas do ensino fundamental de poção-pedrenses.
OBJETIVO ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar os trabalhos desenvolvidos no cotidiano dos coordenadores pedagógicos no exercício de suas atividades profissional – trabalho real com as atribuições legais – trabalho prescrito. 2. Analisar a relação entre as políticas educacionais do governo e as condições de trabalho dos Coordenadores pedagógicos; 3. Identificar as concepções e as imagens acerca da ação do coordenador pedagógico, buscando verificar como esse profissional é compreendido pelos outros profissionais da escola; 4. Identificar os aspectos da organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, que limitam o trabalho do coordenador pedagógico; 5. Ampliar a discussão acerca das perspectivas de atuação dos coordenadores no município.
QUESTÕES DAS ENTREVISTAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você vê o trabalho de coordenação pedagógica na escola? Descreva o seu trabalho. 2. Como são desenvolvidas as reuniões de Atividade Complementar? Como tem sido a sua participação no planejamento dos professores? 3. Comente sobre o processo de elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Como foi sua atuação neste processo? 4. Você acredita que há uma relação transparente da política do governo local com as condições de trabalho do coordenador pedagógico nas escolas? Sim porque? Não porque? 5. Os professores se mostram receptivos ao trabalho da coordenação pedagógica? 6. Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os professores? 7. Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e a direção da unidade escolar? 8. Como você classificaria a relação que se estabelece entre a coordenação pedagógica e os alunos? 9. Na sua opinião, existe algum fator que dificulte o desenvolvimento de suas atividades? Quais seriam? 10. Na sua concepção, o que é ser coordenador pedagógico?

APÊNDICE III

Termo de Consentimento da escola



Instituto de Educação Superior
Mestrado em Ciências da Educação
Supervisão Pedagógica

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

A presente pesquisa contempla o projeto de pesquisa do Instituto de Educação Superior - ILUSES, no Mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica de convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal e se propõe a observar, fotografar e entrevistar os envolvidos no tema da pesquisa.

Na escola _____
de Ensino Fundamental. A pesquisa intitula-se: **A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: Limites e Perspectivas na Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Poção de Pedras – Maranhão – Brasil.** Para este fim, os intervenientes (gestores, coordenadores, professores e alunos) serão convidados a participar da referida pesquisa como voluntários com entrevistas e observações sobre o uso das estratégias desenvolvidas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob, sigilo.

Entretanto, como estudo exploratório que se impõe, pede-se permissão para menção aos nomes ou imagens dos participantes quando estas se fizerem necessárias à comprovação dos dados e informações, sendo preservada a identificação e imagem dos sujeitos participantes, em quaisquer apresentações orais ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) participante pode a qualquer momento interromper a sua participação, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o **Professor Doutor Jorge Castro - Portugal** e sua equipe de investigação no Brasil, que se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante e/ou seu responsável legal venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones 98 99132-1349 co-orientador, professor Mestre **Marcos Borges** ou por e-mail: marcos.borges@iluses.com.br, ou pelo telefone (+55) 99 99901-1791 ou (recado) e-mail: salesantonia2020@gmail.com do *mestrando pesquisador – Antônia Sales Gomes*, Após ter sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa ACADÊMICA e ter tido oportunidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, eu (DIRETOR) autorizo a utilização dos dados, informações e imagens da escola, enquanto Participante da pesquisa.

Eu _____ autorizo a recolha, registo, tratamento e análise das respostas em questionários, depoimentos em entrevistas e conversas informais, bem como de imagens e documentos escolares relacionados exclusivamente ao fim desta pesquisa.

Poção de Pedras - MA, Brasil, de _____ de _____ 2020

DIREÇÃO ESCOLAR

APÊNDICE IV

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: Limites e Perspectivas na Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Poção de Pedras – Maranhão – Brasil**. Desenvolvido pelo *mestrando pesquisador* – **Antônia Sales Gomes**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / co-orientada] pelo Professor Mestre – **Marcos Borges**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (98) 99132-1349 ou e-mail – marcos.borges@ilusofono.com.br. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Poção de Pedras, MA ____ de _____ de 2020

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____