

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

ROSEANE BOTÃO RABÊLO

**A CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PLANEJAMENTO
DE ENSINO NAS ESCOLAS DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR: desafios na formação
continuada e na qualidade da educação**

São Luís
2016

ROSEANE BOTÃO RABÊLO

**A CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PLANEJAMENTO
DE ENSINO NAS ESCOLAS DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR: desafios na formação
do professor e na qualidade da educação**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão,

Orientador(a): Prof^a. Dr^a Ilzeni Silva Dias.

São Luís

2016

Rabelo, Roseane Botão.

A contribuição da coordenação pedagógica no planejamento de ensino nas escolas de São José de Ribamar: desafios na formação do professor e na qualidade da educação

47 f

Roseane Botão Rabêlo.—São Luís, 2016.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ilzeni Silva Dias .

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica, 2016.

1. Coordenação pedagógica. 2. Planejamento. 3. Formação do professor.

ROSEANE BOTÃO RABÊLO

A CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PLANEJAMENTO DE ENSINO NAS ESCOLAS DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR: desafios na formação do professor e na qualidade da educação

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão,

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^aDr^aIlzeni Silva Dias(Orientadora)

Prof^aDr^aHelianane Oliveira Rocha – 1^a Avaliadora

Prof^aDr^a Maria Celia Macêdo Araújo Melo2^o Avaliadora

À minha família, em especial à minha mãe pela sua coragem, fé e determinação, que sempre ajudou-me, e a todos aqueles que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre mostrar o melhor caminho a ser seguido, em minha vida.

À Prof^aDr^aIlzeni Silva Dias, pela sabedoria com que me ensinou novos caminhos não só para esta monografia, mas para a vida também, pelos pequenos exemplos de sua vida nos nossos encontros nesta Instituição de ensino.

Ao Ministério da Educação pela oportunidade em oferecer em parceria com a UFMA este curso de Especialização em coordenação pedagógica.

Aos profissionais desta Instituição que incansavelmente nos motivaram para nunca desistirmos desta caminhada, em especial Prof^a. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, tutora Patricia Granata e ao Prof. Carlos Moreira que, apesar de muito exigente, me trazia um senso de compromisso ainda maior.

A minha família, minha mãe e irmãos, sou grata pelo apoio, incentivo, ajuda e carinho, em especial a minha comadre Leutres Luzia , minha irmã Célia Raquel e meu marido Edson Carlos Maia, minha sogra, Rosangela Maia, pelos finais de semana que ficaram com meus filhos para eu estudar.

Às coordenadoras de profissão de longas datas e deste curso, Edivana Valeria Janice Goes, Marília Mendonça, Hilma Machado Lima e Jorgiene, obrigada pela motivação, atenção e carinho recebido de sempre.

Aos profissionais da educação, principalmente aos professores deste sistema de ensino, pela disponibilidade de responderem a esta pesquisa de campo, os quais tornaram possível a realização deste trabalho.

“O que vale na vida não é ponto de partida e
sim a caminhada. Caminhando e semeando, no
fim terás o que colher”
Cora Coralina.

RESUMO

A CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PLANEJAMENTO DE ENSINO NAS ESCOLAS DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR: desafios na formação do professor e na qualidade da educação é um estudo que tem como propósito analisar a contribuição da coordenação pedagógica no planejamento de ensino, na formação do professor e na qualidade da educação, procurando identificar os determinantes sociais, econômicos, políticos, assim como desafios, limites e perspectiva do trabalho pedagógico para a formação do docente e a qualidade do ensino, em São José de Ribamar. A metodologia utilizada, neste estudo, foi a pesquisa documental e de campo. Conclui-se que a prática do planejamento, como instrumento de desenvolvimento do trabalho, docente certamente não é a solução de todos os problemas do processo ensino aprendizagem, ainda assim, o planejamento é o ponto de partida da ação da coordenação pedagógica na perspectiva democrática e participativa, na organização e no acompanhamento da formação e organização de professores desenvolvidos no espaço escolar, na análise constante das possibilidades e dos limites dessa atuação, de modo que os docentes sintam-se capazes e convencidos de enfrentar os desafios da educação como uma prática transformadora.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Planejamento de Ensino e Qualidade na Educação.

ABSTRACT

THE CONTRIBUTION OF PEDAGOGICAL COORDINATION IN TEACHING PLANNING IN THE SCHOOLS OF SÃO JOSÉ DE RIBAMAR: challenges in the formation of the teacher and in the quality of education is a study whose purpose is to analyze the contribution of pedagogical coordination in the planning of teaching, teacher training and In the quality of education, seeking to identify the social, economic and political determinants, as well as the challenges, limits and perspective of the pedagogical work for teacher education and the quality of teaching in São José de Ribamar. The methodology used in this study was documentary and field research. It is concluded that the planning practice, as a tool for the development of work, is certainly not the solution of all the problems of the teaching-learning process, nevertheless, planning is the starting point of the pedagogical coordination action in the democratic perspective and Participatory, organizing and accompanying the training and organization of teachers developed in the school space, in the constant analysis of the possibilities and the limits of this action, so that teachers feel capable and convinced of facing the challenges of education as a transformative practice .

Keywords: Pedagogical Coordination. Teaching and Quality Planning in Education.

LISTA DE SIGLAS

SEMED- SJR : Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar

IAB : Instituto Alfa e Beto de alfabetização

E.F : Ensino Fundamental

ABE: Associação Brasileira de Educação.

PABAE: Programa de Assistência Brasileiro – Americana Unidos da América.

SEFE: Sistema Educacional Família Escola.

SUMÁRIO

1 OS DETERMINANTES SOCIAIS, ECONÔMICOS E POLÍTICOS QUE INFLUENCIAM O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	11
2 AS EXPECTATIVAS DOS DOCENTES NOS ENCONTROS DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	13
2.1 A formação docente nos anos iniciais.....	23
3 AS EXPECTATIVAS DOS DOCENTES NOS ENCONTROS DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	25
3.1 A formação docente nos anos iniciais.....	27
3.2 Prática do planejamento pedagógico para a qualidade do ensino.....	30
4 CONTRIBUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	32
4.1 Procedimentos metodológico.....	32
4.2 Caracterização da pesquisa.....	34
4.3 Apresentação e análise dos dados.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

O estudo dessa temática é inerente ao trabalho da coordenação pedagógica, ainda mais identificado as dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, é papel do coordenador pedagógico mostrar caminhos possíveis para a ação do docente no exercício da função em sala de aula.

O desejo de estudo neste campo de atuação, dar-se pelo trabalho que desenvolvo há anos na coordenação pedagógica da SEMED-SJR, e por observar toda prática de progresso durante esse tempo e constatar o que realmente é relevante nos encontros de planejamento e formação continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de analisar o trabalho da coordenação pedagógica no planejamento de ensino, na formação do professor e as contribuições dessa prática para a qualidade da educação, procurando identificar os desafios, limites e possibilidades. Afim de, poder refletir sobre todo o processo do ato de planejar coletivamente, a forma de atuação da coordenação pedagógica nos encontros de planejamentos nos anos iniciais e a relação que se mantém entre estes profissionais. Busco compreender esse processo de desafios e conquistas, afim de afirmar uma prática positiva de planejamento e de atuação da coordenação pedagógica, que possam contribuir para a qualidade do ensino em nossa cidade.

Os encontros de planejamento são rotulados como encontros enfadonhos, que não contemplam a realidade dos alunos. Ademais, são adotados programas de ensino que o professor não percebe a relação do conteúdo com o contexto social que vivem os alunos. Esses são depoimentos os quais ouvia durante muito tempo até o momento em que os coordenadores mudaram as estratégias de planejamento, passando a vivenciar cada possibilidade de ampliação do conhecimento.

Nessa perspectiva, busca-se na primeira sessão compreender um pouco da história da educação, identificando os determinantes políticos, sociais e econômicos, que influenciaram o trabalho pedagógico na década de 70/80 e que atualmente ainda observado resquícios desta década.

Ademais a segunda sessão vem relatando as expectativas dos docentes nos encontros de planejamento pedagógico, a formação do professor dos anos iniciais do E.F. e prática do planejamento pedagógico para a qualidade do ensino. Será analisado nesta sessão, o valor que o professor dá para os encontros de

planejamento, a sua postura, enquanto mediador do conhecimento, considerando as lacunas deixadas pela sua deficiente formação acadêmica, e compreender como os encontros de planejamentos pode contribuir para qualidade do ensino.

Considerar todas essas características é fundamental para subsidiar o trabalho da coordenação pedagógica, pois o planejamento é idealizado como um momento mágico em que o professor espera uma receita pronta para sanar todas as dificuldades encontradas na sala de aula, mas sabemos que não acontece dessa forma. A condução do coordenador, a postura que tem perante estes profissionais, a sensibilização da necessidade de planejar, de rever conteúdos e estratégias coletivamente, essas e outras especificidades estão sendo abordadas nesta sessão.

Contudo, a sessão 3 busca identificar qual a contribuição do coordenador pedagógico para o planejamento de ensino diante dos desafios, limites e perspectivas do trabalho pedagógico nas escolas em São José de Ribamar para que possamos analisar, identificar e compreender todo processo de planejamento e suas contribuições para a qualidade do ensino deste sistema educacional.

Todos estes capítulos serão percorridos de forma sucinta, pois são temas que requerem mais tempo para discussões, e é de suma importância pensar em quais condições, contexto e possibilidades o coordenador de São José de Ribamar trabalha, afim de contribuir com um novo olhar para futuros coordenadores pedagógicos da SEMED-SJR sobre esse fazer pedagógico.

2 OS DETERMINANTES SOCIAIS, ECONÔMICOS E POLÍTICOS QUE INFLUENCIAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA DÉCADA DE 70/80

No Brasil, a ideia de um trabalho pedagógico, iniciou com um viés fiscalizador com as escolas católicas jesuítas. O documento *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, determinava, rigorosamente, a organização das escolas jesuítas localizadas em qualquer parte do mundo, de modo a dar uma unidade de atuação e assegurar os interesses da Igreja Católica, possuindo cunho conservador das ações voltadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Com as reformas pombalinas que traziam em seu bojo ideias anticlericais, influenciadas pelo movimento doutrinário denominado enciclopedismo, houve a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias. O que levou o Brasil a ficar sem sistema organizado de ensino durante largo período, tendo em vista que a função educativa cabia aos religiosos.

Em 1799, Portugal autorizou ao Vice-rei o direito de “nomear anualmente um professor para visitar as aulas e informar-lhe sobre o estado da instrução” (Azevedo *apud* Domingues, 2014, p. 542). Esses professores fiscalizavam o funcionamento das escolas, os métodos de ensino, o comportamento dos professores e o aproveitamento dos alunos. Desta forma, percebemos a presença de um fiscalizador, no momento em que, pela primeira vez na história, o governo assume os encargos da educação no Brasil.

Em 1808, a Coroa Portuguesa, fugindo da ocupação francesa, instalou-se no Brasil, sob regência de Dom João VI, com o objetivo de atender as necessidades culturais e educacionais da nobreza que compunha a corte. Dom João VI implantou várias medidas no âmbito educacional e cultural.

Em 1854, o governo imperial, estabeleceu mecanismo de controle e inspeção em todas as escolas, colégios e instituições de ensino, através da criação da Inspeção Geral de Instrução Pública Primária e Secundária da Corte, administrada por um Inspetor Geral, a quem cabia à fiscalização e padronização das rotinas escolares e vigilância sobre os professores. Cabia-lhe, também, informar, anualmente, ao governo a situação da instrução primária e secundária, nas províncias.

Além disso, considerando que o município onde se localizava a Corte servia de modelo, cada província organizou também mecanismos próprios de fiscalização

das escolas e dos professores. Verifica-se que a ideia fiscalizadora atravessa a educação desde os jesuítas até o final do Império e mantém-se até o governo liderado pelos militares.

No período da primeira república, a educação manteve as mesmas bases trazidas desde a Colônia e o Império. Nos primeiros anos do regime republicano, o contexto educacional não sofreu alterações significativas. A fiscalização, orientação, controle e inspeção do processo educacional consistiam em tarefa do inspetor escolar, “provável ancestral do coordenador pedagógico” (DOMINGUES, 2014, p. 12).

Nos anos de 1920, surgiu a figura dos técnicos em educação. A propagação, no Brasil, dos ideais da Escola Nova e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) impulsionaram essa categoria profissional. Medina (2002) denominou o primeiro momento, dentre outros por ele apontados no que se refere ao surgimento da coordenação pedagógica no Brasil.

Em 1925, por decreto federal, foi criado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino. Esse decreto marca o início da criação de órgãos específicos para o trato de assuntos educacionais, pois até então, esses assuntos estavam vinculados a outras repartições, tais como Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. A separação entre o âmbito administrativo e técnico sinaliza a condição para a desvinculação da figura do supervisor da figura do diretor e do inspetor. É quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor (SAVIANI, 2010, p. 26-27).

Ao se utilizar a denominação supervisor, apontada por Saviani em seus estudos, cabe esclarecer que a coordenação é também um designativo que se atribui a conduta supervisora que cria e estimula oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. Por isso, trata-se como coordenação pedagógica o que os autores Medina (2002) e Saviani (2010) denominam supervisão.

A ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República em 1930, cuja política definiu os rumos do Brasil para uma sociedade capitalista de caráter nacionalista, promoveu uma sequência de reformas educacionais. Dentre essas

reformas, destaca-se a criação de cursos de Pedagogia para, além de formar professores para as disciplinas específicas dos cursos de formação de professores, formar técnicos em educação, cujas funções não eram claramente definidas. Este período configura, para Medina (2002), o segundo momento da coordenação pedagógica no Brasil.

Em 1931, o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil. Neste período estes profissionais executavam as normas prescritas pelos órgãos superiores, e eram chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola, tendo como função básica a inspeção (SAVIANI, 2010). Desta forma, torna-se possível aproximar o surgimento deste profissional com a função que por ele deveria ser exercida. Colocar-se em plano superior aos professores para inspecionar seriam suas atribuições neste momento da história.

De acordo com Saviani (2008, p. 26), a função de Supervisor Escolar surge:

[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...].

Este caráter, porém, é assumido em sua essência, desde o final da década de 1950 e início da década de 1960, em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos da América para implantação do Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar, o PABAE, em que o supervisor escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar.

O PABAE tinha por objetivo treinar os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos. Alguns estados brasileiros como Minas Gerais, Goiás e São Paulo foram os principais executores do Programa, porém esta tendência influenciou a educação e a função do Supervisor Escolar em todo o país. Neste período, a educação brasileira fundamentou-se basicamente no PABAE e no material elaborado pelos profissionais que trabalhavam no programa sendo fonte para especialização e aprimoramento dos docentes da época.

Inicialmente os técnicos do PABAE acreditavam que bastava investir na formação dos professores através dos cursos normais para garantir a execução das práticas impostas pelo Programa. Posteriormente, perceberam que o preparo do Supervisor Escolar, com base nas suas concepções tecnicistas, teria uma eficácia

maior, pois estes profissionais poderiam atuar: “interferindo, diretamente no que ensinar, no como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã” (GARCIA *apud* MEDINA, p. 38, 2002).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, primeiramente a LDB4.024/61, passam a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino. Reiterando esta atuação tradicional, Medina (2002, p. 40), resgata o texto da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo V, artigo 33, o qual reforça a responsabilidade deste profissional com relação à prática pedagógica exercida na escola:

[...] institucionaliza a supervisão, ao referir-se à formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe (MEDINA, 2002, p.42).

Estes textos revelam a ação tradicional, conservadora e estreita atribuída ao Supervisor Escolar, que contém em si traços do Inspetor Escolar que dava ênfase ao controlar, executar, fazer cumprir. A existência deste profissional continuava, portanto, servindo ao sistema, fazendo com que sua ação fosse limitada ao que lhe era determinado, cabendo-lhe, executar o que era estabelecido e garantir que os docentes reproduzissem em suas aulas, o modelo instituído.

Esta época é marcada pela desqualificação e pela fragmentação do trabalho docente, pois o educador passa a ser um mero transmissor do conhecimento, considerado como verdadeiro pelos sistemas de ensino brasileiros em parceria com os Estados Unidos da América.

Medina (2002) fundamenta o contexto em que foi criada a função de supervisor pedagógico e afirma que seus profissionais eram ensinados (formados) para atuar como operários da formação ideológica, tendo um papel fiscalizador e controle sobre os professores. Sua atuação era, antes de tudo, repressiva e intimidadora.

A partir de 1964, um golpe militar implantou o regime autoritário no Brasil. A década de 1970 reflete a situação macro do regime militar, as práticas sociais,

econômicas e políticas se diferenciam e marcam a história desta época. O governo militar impôs seu objetivo de transformar a forma de pensar e de agir das pessoas, visto por ele como padrão necessário à manutenção do sistema vigente que, geralmente, ocorre por meio da educação ou da imposição.

A educação teve sua trajetória marcada pela criação de uma complexa estrutura jurídica na década de 1970. O contexto político desta década de 70/80 foi marcado pelos governos de Médici, Geisel, Figueiredo e José Sarney.

O governo do General Garrastazu Médici (1969 a 1974) foi um período de grande repressão na história brasileira, os atos de guerrilha urbana e rural, constituídas de jovens, promoviam grandes manifestações, essas foram perdendo força, devido a forte repressão do governo e pelo grandioso evento da Copa do Mundo de 1970.

Com a economia em crescente desenvolvimento, alcançou-se o chamado “milagre econômico”. A mídia oficial manipulava as informações retratando a imagem de um país promissor, grande, forte e vencedor. Usava slogans patriotistas, principalmente com a seleção brasileira de futebol, tricampeã mundial, com o lema “pra frente Brasil”. O regime impulsionou a economia industrial, pautado num programa de desenvolvimento conservador e autoritário.

Os livros escolares eram usados como instrumentos ideológicos, massificando toda uma geração. Paradas e desfiles militares enalteciam o regime. O Hino Nacional era cantado por inúmeras crianças em idade escolar, com respeito e orgulho de seu país em nome de um ente difuso, o Brasil dos militares.

Com políticas voltadas ao desenvolvimento da indústria e da infraestrutura para dar suporte, a oportunidade de empregos cresceu. A economia era próspera, mas os salários não acompanhavam o mesmo ritmo crescente. Enquanto isso, a educação formava alunos sem o conhecimento necessário à formação esperada. Não era preciso formação para atender a demanda do país em desenvolvimento. As indústrias eram supridas com mão de obra barata e sem qualificação profissional. O então milagre econômico, não passou de uma ilusão brasileira.

Com a concentração de renda, a desigualdade social ficava cada vez mais evidente. Caracterizado pelo crescimento econômico com baixas taxas de inflação, aumento nas exportações de produtos industriais e como consequência do aumento de crédito, houve o aumento da dívida externa. Os salários dos trabalhadores de pouca qualificação eram baixos e o abandono de programas sociais pelo estado comprometeu as áreas da saúde, habitação e educação.

A educação voltada aos trabalhadores objetivava a formação de mão-de-obra para ocupar inúmeros postos de trabalho. Portanto, era condição necessária ao atendimento do mercado a formação de um exército de reserva com um mínimo de formação profissional. O ensino pautado em perspectivas de formação para o trabalho, potencializando a economia do país, não apresentava nenhuma linha de formação crítica. Aos alunos caberia realizar atividades voltadas à formação para a atuação, e não de desenvolvimento das habilidades individuais mais amplas e diversificadas, formando assim uma grande massa manipulada pelas ordens políticas e econômicas.

Ademais, a educação na década de 1970, mantinha o ensino de acordo com a visão política militar, evitando assim medidas políticas extremas de repressão contra professores que ousassem mostrar a real situação política do país aos seus alunos, considerados pelo poder vigente como professores subversores.

Apresentando uma nova estrutura da educação fundamental, o presidente Médici, definiu uma ruptura com a educação. Com a Lei 5.692/71, o governo pretendia inaugurar uma nova era na educação, promovendo entusiasmo entre os educadores, propondo inovações científicas e tecnológicas, despertando assim um cenário de mudança. Apesar de ser divulgado como um projeto audacioso, a implementação desta Lei não foi sustentada pelo próprio regime militar, não alcançando o anunciado.

O general Médici, o ditador da vez, acenava como um presidente disposto ao diálogo, mas a realidade se configurou num cenário de falsa democracia, de limitações, perseguições, intolerância, tortura e exílio. Portanto, reiterava-se o cenário dos “anos de chumbo”.

Estas políticas, por sua vez, geraram descontentamento social frente à repressão e à censura, que cerceavam à livre expressão de pensamento e opinião que repercutiu de forma persuasiva nas escolas. Apesar do proposto, de abordagem profissionalizante, o próprio regime não ofereceu condições para que esta formação profissional fosse minimamente de qualidade e com a extensão esperada pelos industriais. Neste contexto, a educação estava mais a serviço do ideário político-militar do que o de responder a contento as demandas do mercado.

Em 1974 a 1979, o governo de Geisel abriu caminho para democracia conservadora, mas ainda sobre pressão da linha dura tentava abrandar a oposição. A população sofria práticas de repressão e pessoas vistas pelos militares como

subversivos eram torturados. O jornal o Estado de São Paulo evidenciava a luta travada entre o governo e a linha dura. Muitas pessoas morreram ou foram torturadas e várias manifestações foram feitas devido a essas mortes, mas ainda por muitos anos se ouvia falar na intervenção da polícia sobre grupos de estudantes que eram contra o sistema linha dura. Em 1979, com o aumento do petróleo, o Brasil sentiu a crise no aumento dos preços, do descontentamento dos operários e no desemprego.

Durante o governo de Figueredo (1979 a 1985), houve um agravamento da crise econômica devido ao aumento do petróleo, das altas taxas de juros, do desemprego, da inflação e da queda do PIB (Produto Interno Bruto). Os setores mais atingidos foram as indústrias de bens de consumo durável e bens de capital. Toda essa situação levou o governo a fazer um acordo com o FMI (Fundo Monetário Internacional).

A ditadura também restringiu o exercício da cidadania e reprimiu com violência todos os movimentos de oposição, usando da força frente aos que se opunham à ordem e regras impostas pelo governo golpista. Este governo tinha entre seus objetivos o desenvolvimentismo, embora autoritário, já que o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado. Em particular, a classe trabalhadora foi vista como a que poderia realizar efêmeros e deficientes cursos técnicos que suprissem a demanda industrial que aumentava.

A realidade educacional foi extrema, durante o período, sua pedagogia oficial, a liberal tecnicista, considerava o homem um produto do meio e, conseqüentemente, resultado das forças existentes em seu ambiente. Desse modo, o sistema educacional estava interessado em criar uma sociedade industrial movida pelo chamado “milagre econômico”. A educação primava pela eficiência e produtividade, tendo como objetivo preparar o aluno para um mundo regulado pelo mercado do trabalho.

Para ajustar a educação aos interesses do regime, foram implantadas novas reformas na educação brasileira. Entre elas, a reformulação do curso de Pedagogia orientando-o para a criação de habilitações, centradas no âmbito técnico, particularizadas por função: administração, inspeção, supervisão e orientação. E também para a formação de professores para os cursos de formação do magistério.

Para Saviani (2010, p.30), “a formação dessas funções era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo”. E isso seria obtido por meio da

racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundários, isto é, subordinação racional dos meios. Neste ponto, configura-se o terceiro momento da coordenação pedagógica, no Brasil, conforme identificação de Medina (2002).

A estruturação do curso de Pedagogia em habilitações, entre elas a supervisão configura a perspectiva de profissionalização dessa função, ancorada na demanda e a especificação das características da profissão, desenhadas pelos cursos de Pedagogia.

Além disso, a partir da lei 5.692/1971, passa-se a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não docentes, dentro da instituição escolar, entre elas, a de supervisor pedagógico que, tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola.

Segundo Urban *apud* Vasconcellos (2007): a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/1971 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º. e 2º. Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente técnica e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar.

No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação (URBAN *apud* VASCONCELLOS, 2007, p.5).

No final do período autoritário, inicia - se questionamentos no Brasil sobre o papel dos especialistas em educação e, em especial do coordenador pedagógico, identificado por Medina (2002) como o quarto e último momento da coordenação pedagógica em um novo conteúdo, portanto,

[...] se impõe, para a supervisão educacional novas relações que se estabelecem e novos compromissos que desafiam os profissionais da educação a uma nova prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobretudo, compromissada com a construção de um novo conhecimento

– o conhecimento emancipação –, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral (p.45).

Ao longo da década de 1980, veremos uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da pedagogia, o movimento pelas “Diretas já” que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985 e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, que mostravam que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais. Portanto, passaram a ser cada vez menos aceitas as práticas autoritárias.

Desse modo, a macro política definia nos gabinetes dos burocratas os rumos das políticas educacionais, buscando inserir, no vocabulário da época, os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos ligada à representação de modernidade que era justificada por maiores eficiência, produtividade e qualidade que deveriam ser alcançadas. Nesse aspecto, a supervisão escolar começa a se tornar um elemento inadequado aos interesses agora pretendidos pelo novo cenário político e econômico precisando se desenhar um novo perfil que fosse responsável por garantir a almejada qualidade educacional e os resultados esperados de aprendizagem.

Assim, alguns estados começaram, em meados dos anos de 1980, a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Apesar de continuar amparada na lei no. 5.692/1971, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos de 1990, com o advento da Lei no. 9.394/1996.

A coordenação pedagógica foi repensada, ao longo dos anos de 1990, em função dos reflexos vividos na década anterior e, sobretudo, pela influência dos organismos internacionais, que passam a ter uma presença sistemática ao longo de toda a década, rerepresentando, perante o governo federal e secretarias estaduais, a importância do sistema educacional para uma sociedade capitalista, as formas como ele deve ser monitorado e o papel que os atores sociais e históricos têm dentro dele no desenvolvimento dos objetivos traçados por tais órgãos na equiparação a outras economias capitalistas.

De forma geral, no contexto brasileiro, a função de coordenação parte de uma substituição à função supervisora, sendo reafirmado com a Lei de Diretrizes e Bases nº9.394/1996, Título VI, que trata dos profissionais da educação, quando expõe que: Art.64: A formação dos 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, garantindo, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p.35).

Apesar do termo “supervisão” ainda ser utilizado, em alguns casos, há uma nova perspectiva desta função dentro deste contexto ao qual foi atribuída a função precípua de “irradiar energia estimuladora para a manutenção de um clima participativo” (Domingues, 2014, p. 28), contribuindo assim para a ascensão da figura do coordenador pedagógico. O foco de trabalho do coordenador pedagógico são as pessoas, cuja marca peculiar é a singularidade, a diversidade baseada na subjetividade de cada ser, provindo de um contexto pessoal e sociocultural distintos, implicando assim em um trabalho complexo já que:

[...] coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado com pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (...). Uma coordenação que articula tempos de ação e tempos de espera, descortinando uma postura interdisciplinar de escuta, acolhimento, confronto, ruptura, diálogo, proposições, avanços e recuos (HASS, 2000 *apud* DOMINGUES, 2014, p. 36).

É nesta perspectiva que a atuação do coordenador se constrói, ganha terreno e se materializa nos espaços educativos, ainda que com alguns traços da função supervisora, seja por sua raiz histórica, seja pela atuação de seus profissionais. Sendo assim, nesta breve contextualização, compreendemos que a função social do coordenador pedagógico consolida-se com as transformações na educação entre as décadas de 1970 a 1990 até a contemporaneidade.

A partir das transformações sociais, políticas, econômicas, a mudança de valores, a fragilidade da educação, a desvalorização dos profissionais provocou situações de desânimo na educação, resultado de políticas educacionais formatadas e despejadas nas escolas sem um planejamento, sem a participação dos professores.

O coordenador pedagógico surgiu em meios a essas políticas e inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados com mudanças e interesses específicos, porém, com a necessidade de qualificação para o não comprometimento do desempenho de suas funções na coordenação escolar. Desta forma, consideramos que no cenário educacional da gestão pública democrática, que busca desenvolver uma gestão participativa com todos os membros envolvidos na educação escolar, tem no gestor e no coordenador pedagógico, a importante função de planejar, desenvolver, avaliar, conduzir e mediar todas as relações de ensino-aprendizagem na comunidade escolar.

A análise de RIBEIRO (1990, p. 15) é bastante pertinente a esta questão: "A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional, ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

2.1 Caracterização do trabalho pedagógico em São José de Ribamar

São José de Ribamar é terceiro município mais populoso do Maranhão sua população é de 162.925mil habitantes, possui um sistema de ensino totalizado em 102, distribuídas na zona rural e urbana.

A SEMED possui no quadro de funcionários, atualmente, nove coordenadores pedagógicos que acompanham semanalmente essas escolas e realizam mensalmente encontros de planejamentos com os professores dos anos iniciais.

Atualmente a sociedade ribamarense é caracterizada como um município fortemente violento, onde a maioria dos jovens da cidade estão se envolvendo no mundo das drogas, tráfico, assaltos. Famílias estruturadas na figura da mãe, avós e/ou outros responsáveis, pessoas de famílias humildes que vivem da pesca, da agricultura, do comércio formal e informal, e outras. Na sociedade não são observadas políticas públicas voltadas ao resgate desses jovens, nem mesmo a própria escola, o aluno passa por ela, mas não conseguimos mudar essa lamentável realidade, são os raros casos que se consegue reverter, quando essa criança esse outro caminho.

No âmbito educacional, hoje o principal desafio do professor é resgatar a auto-estima do aluno, motivá-los diariamente, entender o contexto familiar que vive a criança e tentar apoiar o seu trabalho em parceria com a família e escola. As dificuldades são diárias e vários fatores contribuem para o desânimo deste profissional, é nesse contexto que o coordenador pedagógico atual, apesar do sistema de ensino de não possuir em todas as escolas um coordenador pedagógico. São nos encontros de planejamento que acontecem todos os meses que ouvimos os depoimentos de 70 a 85 professores (as), isso por ano de escolarização. As falas são comuns, alunos não alfabetizados, falta de recursos de condições estruturais para o professor, dificuldade com material didático, a família não acompanha, dentre outras.

3 AS EXPECTATIVAS DOS DOCENTES NOS ENCONTROS DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A ideia que muitos têm do coordenador pedagógico é aquela ainda imbricada em valores puramente burocráticos, um profissional que existe para solucionar pequenos problemas que surgem na escola e que nem sempre está pronto para atender todas as demandas e necessidades da comunidade escolar. Essa visão deixa de existir quando se começa a enxergar o coordenador por diferentes ângulos.

Para que os coordenadores consigam realizar seu trabalho com competência, eficácia e eficiência um conjunto de valores e situações devem ser levadas em consideração a fim de que sua atuação seja veementemente completa, se não, que alcance o máximo possível de êxito.

Em primeira instância é preciso reconhecer a importância dos saberes entre os coordenadores. Tardif(2002, p.11) afirma que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Desse modo, para que as ações se concretizem e os objetivos sejam alcançados o conhecimento é indispensável. A forma como esses saberes são integrados, sua diversidade, a evolução ao longo do tempo, os saberes adquiridos pela experiência, os saberes sociais–humanos, a reflexão sobre a prática e a mudança de atitude favorece sua atuação nas diferentes áreas em que sua presença se faz necessária.

Em virtude disso, 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.

Pensando nas reuniões pedagógicas surge a indagação – reunir para quê? Qual é a intenção do coordenador quando diz ser necessário realizar reuniões? Muitos educadores dizem que as reuniões pedagógicas não ajudam na prática de sala de aula e não aproveitam essas reuniões por desconhecerem o seu valor. Isso acontece porque nem sempre essas reuniões são bem elaboradas.

As reuniões pedagógicas, em primeira instância precisam ser organizadas e para isso o coordenador precisa deixar claro quais são as vantagens da reunião conforme explicita Torres:

As reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. (2007, pág 45).

Desse modo, as reuniões pedagógicas é um espaço privilegiado para a discussão da prática pedagógica, bem como um ambiente propício para a reflexão, para a busca de soluções sobre os problemas que surgem e para o compartilhamento de novas metodologias de ensino.

Entretanto, muitas vezes as reuniões não alcançam de fato seus objetivos, pois os seus envolvidos estão cumprindo um papel meramente formal. Participam dessas reuniões por “obrigação” e não porque veem, nela, um espaço para o crescimento enquanto educador / coordenador.

Outro fator que dificulta o andamento das reuniões é que estas são em sua maioria centradas em quem as conduz – o coordenador pedagógico. Este precisa se policiar para que suas ações não se tornem egocêntricas, pois o alvo das reuniões precisa ser o educador.

Além do espaço para reflexão, as reuniões pedagógicas devem ser um encontro “para se dar avisos, distribuir materiais, informar diretrizes da empresa, discutir materiais, discutir problemas de caráter geral, ou mesmo do prédio da escola” (TORRES, 2007, pág 47). Essas discussões não devem ser impostas, antes, devem surgir como fruto de situações do dia-a-dia, superando o cotidiano e contando com a participação efetiva dos professores e coordenadores. Estas também assumem uma função importantíssima de interação pessoal nas relações professor – professor, coordenador – professor.

A organização dos encontros de planejamento no sistema de ensino de São Jose de Ribamar, os quais acontecem mensalmente(já mencionado), são discutidos entre os coordenadores da Educação Infantil e dos anos iniciais, levando em consideração informações específicas e gerais inerentes a cada ano de ensino e mês de trabalho.

Desde 2008, são adotados programas de ensino, tais como: Lendo e Escrevendo, Alfa e Beto, Ensino estruturado IAB e atualmente SEFE- Sistema Educacional Família Escola. O trabalho da coordenação pedagógica é apropriar-se do material didático e subsidiar o professor nos encontros de planejamentos, ampliando conhecimentosatravés da vivência dos conteúdos do livro, socializando

as dificuldades em sala de aula e redirecionamento das atividades para aquele período.

Este atual sistema oferece um cronograma de formação continuada durante o ano letivo, a dinâmica de trabalho é apoiada na prática do material didático, permitindo ao professor melhor interação entre o material, por meio de demonstração de possíveis estratégias de ensino, que podem ou não serem adaptadas de acordo com a necessidade de cada turma.

Contudo, retomando a opinião de Torres já citada acima, é uma conquista diária criar boas expectativas nas reuniões de planejamento. O professor precisa se sentir motivado para discutir e planejar ações pertinentes a sua área de atuação e principalmente, o coordenador pedagógico, porque ele precisa envolver os professores, sensibilizá-los mostrando que é possível desenvolver determinadas ações que podem mudar para melhor a realidade da turma. Mas para isso acontecer implica que ambos se desprendam das falas rotineiras sobre questões políticas, financeiras, estrutural físico da escola, o não gostar do material didático e outros motivos que na prática observamos e que acabam limitando a participação deste profissional no planejamento. Mas que não é desconsiderado o impacto dessas questões na prática.

Outro fator que pode contribuir de forma positiva ou negativa na atuação do coordenador é a visão que o gestor, no caso o Secretário(a) de Educação, tem e quer para esses encontros de planejamento. Um gestor crítico e formado na área que conhece a realidade da educação do município e se propõe a melhorar a qualidade de ensino, um profissional dinâmico, exigente, que conhece a equipe de coordenadores(as) pedagógicos(as) e sabe de suas fragilidades e dá direcionamento do trabalho. Com certeza será um gestor com condições de conquistar a confiança dos professores e contribuir com as melhores expectativas para as reuniões de planejamento.

3.1 A formação docente nos anos iniciais

A partir dos anos de 1990, o curso de pedagogia foi se constituindo como o principal lócus de formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental na docência da educação infantil, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimento de ensino.

A formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido alvo de políticas públicas, de programas de formação continuada das secretarias de educação dos municípios estados e do país. Assim como temas de grandes debates e discussões. Mas ainda é uma questão não resolvida.

A importância da formação do professor e de se atuação como fatores imprescindível na busca por um trabalho de melhor qualidade. Estes profissionais são responsáveis por uma das etapas mais importantes para a qualidade de toda a educação básica. Docentes que deveriam proporcionar todas as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das crianças, envolvendo suas dimensões afetiva, ética, estética, e intelectual, por meio de ações que respeitem a dignidade e os direitos das crianças.

No sistema de ensino de São José de Ribamar possui no seu quadro de funcionários 416 professores do 1º ao 5º ano, na sua maioria são pedagogos, normal superior ou professores efetivados por somente magistério que se graduaram posteriormente em outra licenciatura, como: letras, história, matemática e etc.

Vários estudos têm mostrado que os profissionais não estão sendo formados nem recebendo preparo suficiente, no processo inicial de sua formação docente, para enfrentar a nova realidade das salas de aula e as demandas hoje existentes, de forma a poder assumir as novas atribuições que passam a ser cobradas deles.

Saviani (2009) afirma que, no ensino superior configuram-se dois modelos de formação de professores:

Modelo de conteúdos culturais-cognitivos: segundo a qual a formação de professores limita-se à cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

Modelo pedagógico-didático: considera que as formações dos professores primários em nível de ensino médio.

Observa-se que o primeiro modelo, segundo Saviani, é o que predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, ao passo que o segundo prevaleceu nos cursos normais de formação de professores primários em nível de ensino médio.

De acordo ainda com Saviani, a universidade nunca se preocupou com o problema de formação de professores, isto é, com o seu preparo pedagógico-didático, focando principalmente no domínio específico dos conteúdos da disciplina que irá lecionar, sob a crença de que a formação pedagógico-didático viria em decorrência da própria prática docente ou mediante treinamento em serviço.

No segundo modelo citado por Saviani, a instituição formadora deverá assegurar, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a preparação pedagógico-didática, de forma deliberada e sistematizada na organização curricular, sem o que não estará formando professores.

Ademais, Nóvoa, (1992)

assinala, em relação ao território da formação no âmbito escolar, ser ele [...] habitado por actores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios”.

Em análise no que diz o autor, destaca dois aspectos estruturantes dos processos de formação do professor na escola. O primeiro diz respeito ao reconhecimento do espaço escolar como um espaço de convivência e negociação na elaboração de um projeto de formação que atenda às demandas de uma comunidade escolar específica. O segundo aspecto, refere-se à própria autonomia partilhada entre os diferentes intervenientes na busca por um projeto comum de formação que identifique as singularidades de cada equipamento educativo. Por fim, a escola inclui-se no contexto de formação do docente em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a prática, os processos de autoformação, os investimentos educativos nas situações profissionais e a autonomia dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Gauthier (1998),

“Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão que é mais evidente, mas é sobretudo nega-se a refletir de forma mais profunda

sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários”

Para Gauthier, o docente deve ter um “repertório de conhecimentos” próprios ao ensino. Para ele não basta conhecer o conteúdo, ter talento, seguir a intuição, ter experiência, ter cultura. Essas são ideias preconcebidas que prejudicam o processo de profissionalização, não podemos afirmar que elas sejam suficientes, mas de fato o professor mobiliza vários saberes que formarão esse reservatório de conhecimento.

Contudo, a forma como esse professor aprendeu, a formação que teve na instituição de ensino superior, além de outros fatores culturais, que são próprios de cada indivíduo, implicarão, de forma positiva, ou negativa no seu fazer pedagógico-didático. Faz-se necessária uma autorreflexão sobre sua ação, articulando saberes pedagógicos, do conhecimento construído e reconstruídos no processo formativo.

3.2 Prática do planejamento pedagógico para a qualidade do ensino

Muito se tem falado sobre o papel do coordenador pedagógico, cuja função está pautada pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, possui uma série de atribuições, o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas deste município, assim como do Brasil.

Entre as suas atribuições, de acompanhar as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, supervisionar a elaboração de projetos, discutir o projeto político-pedagógico- PPP, prestar assistência ao professor, coordenar reuniões de planejamento, acompanhar os processos de avaliação do sistema de ensino.

O coordenador pedagógico exerce papel relevante, o qual seria obrigação do gestor municipal, assumir a responsabilidade em organizar os espaços coletivos de formação contínua nos encontros de planejamento.

Entretanto, é inerente ao trabalho do coordenador pedagógico propor oportunidades coletivas para a melhoria da qualidade do ensino, tendo como princípio a formação contínua nos encontros de planejamento, dar condições necessárias ao professor articular o ppp da escola, criar estratégias para garantir aplicabilidade dos conteúdos dos programas de ensino adotados, assim como ouvir as necessidades estruturais e pedagógicas de cada um desses profissionais, dentre outras.

Vale ressaltar, que há dois anos atrás, O SEFE- Sistema Educacional Família Escola estão sendo realizados encontros de formação durante o ano letivo. Nos encontros de planejamento são retomadas estratégias das formações continuadas, assim como são realizadas ampliações e variações dos conteúdos previstos no livro didático.

O trabalho da equipe de coordenação pedagógica realizado na escola não é de forma fixa, são realizadas visitas semanais a cada grupo de escolas pertencentes a aquele coordenador pedagógico, tornando as atribuições um trabalho a ser desempenhado algo mais complexo ainda de ser desenvolvido.

Essa dinâmica de trabalho obedece a hierarquia administrativa e pedagógica que controla e disciplina nossa ação, aonde é o secretário(a) de educação que determina toda ação da coordenação pedagógica, com foco na melhoria da prática

do planejamento, assim como elevar os indicadores da qualidade do ensino, como o IDEB do município.

4. CONTRIBUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO

Neste capítulo, buscamos compreender, a partir da análise do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, professores e coordenadores pedagógicos, frente à atuação da coordenação pedagógica, identificando as contribuições da coordenação pedagógica para a qualidade do ensino em São José de Ribamar.

Para ser um agente transformador, a coordenação pedagógica deve ter, em primeira instância, disposição pessoal para colaborar com a constituição de um ambiente escolar favorável às mudanças. Por outro lado, para que ocorram de modo significativo é preciso que, pelo menos, parte dos sujeitos da comunidade educativa esteja envolvida nestes processos de transformação. Isso requer acolhimento e respeito às diferenças, aos saberes, crenças e práticas dos professores para articular espaços de reflexão que possam mobilizar as mudanças.

Segundo Orsolon (2001, p. 14), o coordenador pode ser:

[...] um agente de mudança das práticas dos professores mediante articulações externas que realiza entre esses, num movimento de interações permeadas por valores, convicções e atitudes; e por meio de articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano relacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Já a responsabilidade formadora da coordenação pedagógica pauta-se na formação contínua dos professores, e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição, devendo estar aberta aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica. Com isso, essa função relaciona-se à formação dos professores em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realizem sua prática em consonância com os objetivos da escola e com as especificidades de cada área ou segmento.

4.1 Procedimentos metodológico

Impulsionados por mudanças no campo educacional brasileiro, vários fatores têm contribuído para repensar a formação e atuação do coordenador pedagógico na escola, uma delas é a exigência de que seja dinâmico, que tenha formação em nível superior para atuação nos diversos níveis de ensino, supondo que a formação inicial dê conta da demanda oriunda de diversidade de sujeitos sociais, dos conflitos, das desigualdades, etc. que adentram as escolas.

O repensar sobre como conviver, minimizar e atender as necessidades desse modelo de educação tem apontado para a busca de caminhos que instiguem os envolvidos no processo para a pesquisa.

Objetiva-se analisar a atuação da coordenação pedagógica frente às funções de agente formador em serviço, articulador dos processos de ensino-aprendizagem, diante do trabalho pedagógico desempenhado com os docentes nos encontros de planejamento, os quais acontecem mensalmente.

Esta pesquisa caracteriza-se uma pesquisa exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema, ter por base um estudo bibliográfico, que envolve pesquisa em livros, revistas, artigos e sites, assim como entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado,

Os sujeitos envolvidos são coordenadores pedagógicos que atuam na equipe pedagógica da SEMED e professores dos anos iniciais do sistema de ensino de São José de Ribamar. A coleta de dados se fará por meio de entrevistas e questionário semiaberto, que serão analisados dialogando com a teoria recorrente.

Sendo assim, este trabalho possui caráter qualitativo por analisar a função, a formação e as relações interpessoais da coordenação pedagógica nos encontros de planejamento. Tomando como campo de pesquisa os encontros de planejamento dos anos iniciais, composto por cinco coordenadoras responsáveis por cada ano de ensino, do 1º ano ao 5º ano.

Além disso, constitui-se em uma das principais fontes de dados para a pesquisa do tipo qualitativa, além de ser vantajosa por ser flexível, oportuniza o detalhamento de informações, de esclarecimentos em tempo real e proporcionando adaptações que se fizerem necessárias para melhor obter as informações de que se necessita.

Desta forma, busca-se alcançar as respostas dos questionamentos que motivaram a realização desta pesquisa.

4.2 Caracterização da pesquisa

As reuniões de planejamento acontecem mensalmente, no cursinho pré-vestibular, localizado na Av. Gonçalves Dias. Este é um dos campos de pesquisa, cuja orientação pedagógica e formação contínua acontecem nesse ambiente, que apesar de ter um espaço amplo climatizado, são realizados encontros de planejamento do 1º ao 5º ano, que em algumas situações o local não é apropriado. Em outros anos atrás planejavamos da educação infantil até o 5º ano em um único dia, em escolas com pouco espaço e conforto para um planejamento eficaz.



Outro campo de atuação é a SEMED, a qual está localizada na Av. Clodomir Cardoso nº1165, no bairro: Moropóia. A sala destinada à coordenação pedagógica se resume a um espaço com o mínimo de condições para desempenharmos o básico de nossas atribuições. Ela possui um ambiente climatizado, com poucas estantes, amontoados de livros, 05 computadores, que não funcionam sempre, wi-fi sem velocidade para realizarmos qualquer tipo de pesquisa, uma impressora com pouco ou nenhum toner, uma máquina de xerox para todos os setores da SEMED e nenhum data show para as reuniões de planejamento. Tudo isso para acomodar 10 coordenadoras pedagógicas, somos “obrigadas” a comprar todo o nosso material de

trabalho, se quisermos ter um planejamento eficaz, isso quando não pedimos emprestado material para as escolas.

Ademais, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, escolheu-se como foco de análise o trabalho desenvolvido com duas professoras das escolas municipais ribamarenses e com as cinco coordenadoras dos anos iniciais da SEMED-SJR. As justificativas de escolha das duas professoras A e B, dar-se pela eficiente prática pedagógica observada na escola, assim como as contribuições nas reuniões de planejamento. Vale ressaltar que o questionário foram para 5 (cinco) coordenadoras, mas apenas uma respondeu, a X. Estes serão os códigos para identificar os sujeitos envolvidos neste trabalho de pesquisa, a fim de, ter suas identidades preservadas.

4.3 Apresentação e análise dos dados

No bojo da discussão das mudanças desejadas/prescritas para o trabalho da coordenação pedagógica, refletir sobre essa atuação não é uma tarefa fácil, haja vista que se faz uma auto avaliação como coordenadora e professora, atuante nesse processo que mobiliza saberes e fazeres docentes.

O planejamento implica em uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino. O trabalho do professor, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, reflexão, organização, entre outras, que estão estritamente ligadas ao desenvolvimento intelectual da criança. Cabe então refletir sobre como isso tem se operacionalizado nas reuniões de planejamento no sistema de ensino em São José de Ribamar.

Conforme foi observado no âmbito escolar, na visão das professoras os fatores sociais, econômico e político que influenciam o trabalho pedagógico,

Professora A: O trabalho pedagógico é baseado, sobretudo nas informações e/ou na historicidade do ser humano (político, religião e cultura...)."

Professora B: Existem vários fatores sócio-econômicos que influenciam no trabalho pedagógico, um deles, é a desestruturação familiar, uma vez que a família é a base da criança/adolescente. Outro fator seria a falta de recursos financeiros para a manutenção da criança em uma escola, isso acontece muito com alunos, ou melhor, famílias da zona rural. Mesmo com benefícios sociais. O fator político, seria a falta de atenção dos responsáveis administrativos governamentais para as escolas de rede pública, ou melhor, a falta de compromisso ligada a estrutura e recursos escolares."

Coordenadora X: Vários são os fatores que determinam uma educação de qualidade. Posso citar alguns: a organização escolar, administração dos

recursos públicos, aplicabilidade de estratégias de ensino, a relação família escola, dentre outras.

Observa-se que, a necessidade dos professores e coordenadores compreenderem os fatores socioeconômicos, culturais e econômicos, são de suma importância, uma vez que favorecem o trabalho pedagógico, para que seja possível conhecer o perfil dos alunos e características culturais específicas de cada um, de acordo com o contexto que os alunos estão inseridos. Mobilizar esses conhecimentos repercutem nas tentativas de definir a ação dos educadores como sustentadora de sua função social de intelectuais.

Dentre todos os tipos de saberes que integram o conhecimento profissional do professor, há três que são mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. É isso que permite planejar intencionalmente uma prática pedagógica eficaz que se pretende para promover a aprendizagem de todos os alunos.

Para tanto, o coordenador pedagógico precisa estar atento as necessidades que são comuns aos professores que ele acompanha de forma a contribuir com sugestões/estratégias nas reuniões de planejamento, que venham subsidiar a prática do professor em sala de aula. Pois, as expectativas para o encontros de planejamento, dar-se mediante as dificuldades encontradas na sala de aula.

Neste questionamento os sujeitos responderam,

Professor A: As minhas expectativas para os encontros, são as melhores possíveis, é momento em que se determina o que, quando e como se deve ensinar. É também momento de troca de experiências, adquirir novos conhecimentos e ampliar os já existentes.

Professor B: Definir os objetivos educacionais adequados, prever organizar os procedimentos do professor, refletir sobre a situação educacional, analisar as características dos alunos, quanto as necessidades e possibilidades. Em geral, organizar idéias que possam contribuir para o campo pedagógico.”

Coordenadora X: Sempre criamos expectativas, nos planejamos antecipadamente, discutimos, organizamos todas as estratégias que podem ser aplicadas, pensamos nas ampliações de conteúdos, nas dificuldades no processo de alfabetização, enfim, tentamos organizar várias idéias diante das necessidades dos professores, as vezes atingimos um sentimento de conseguimos alcançar o objetivo do planejamento, mas em outrora, nos sentimos impotentes diante de tantas situações que não temos respostas. As vezes me sentia no campo de batalha no meio de situações polemicas

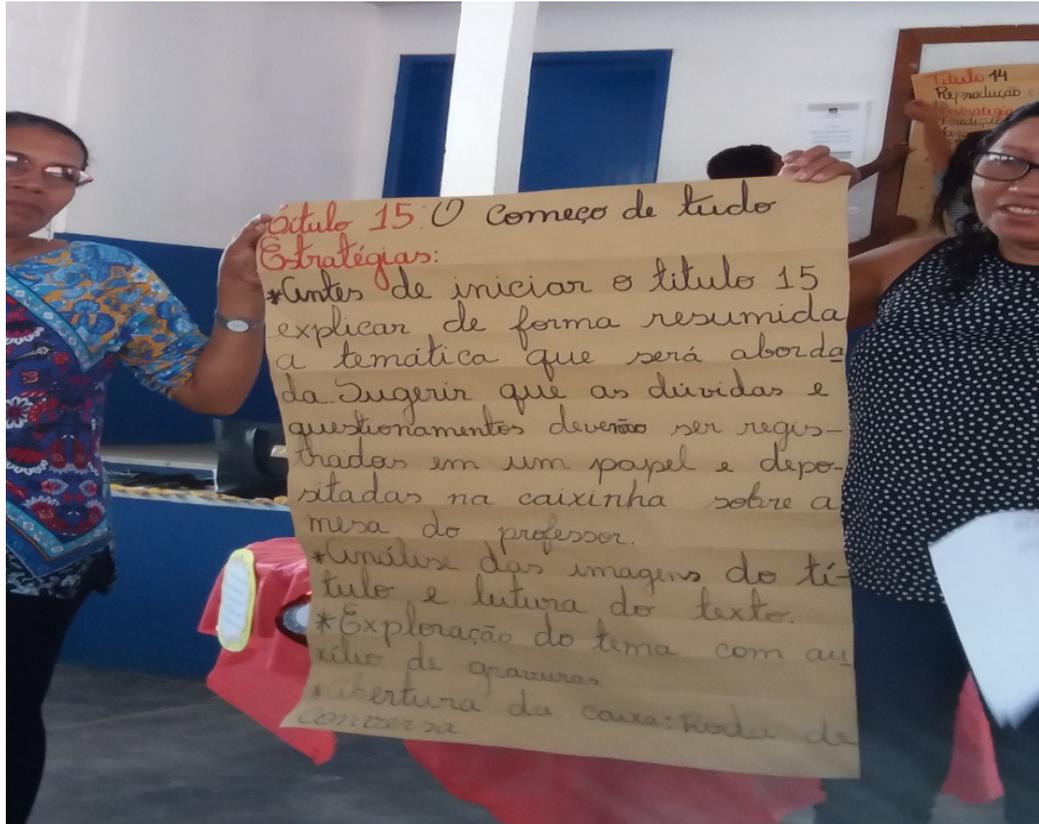
que vão além das minhas atribuições enquanto coordenadora. Mas o foco é munir o professor de informações/conhecimento e possibilidades para superação das dificuldades.

Isso mostra que só através da compreensão clara do que é o ato de planejar, é que conseguiremos propor mudanças e inovações, as quais permitirão um caminhar mais consistentes na longa estrada que nos leva ao conhecimento, visto que, observamos durante o ano letivo, professores com muitas dúvidas ao planejar e assim sendo, enquanto coordenador, devemos trazer subsídios para os professores quanto às dificuldades ao planejar.

Na concepção de Turra:

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto suas possibilidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa, grande parte da eficácia de seu ensino depende da organização, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

Os planejamentos têm contribuído para os desafios encontrados no cotidiano escolar? Esse questionamento aos sujeitos envolvidos, foi respondido de forma unânime, sim. Dessa forma enquanto coordenador-formadora em serviço, venho reafirmar práticas eficazes utilizadas durante o planejamento, na forma de vivência durante as reuniões de planejamento, a onde juntos analisamos, refletimos e decidimos sobre os conteúdos, estratégias, avaliações e recursos. Levando o professor a refletir de forma prática sobre possíveis dificuldades e socializar meios de como trabalhar diferentes conteúdos em sala de aula. Podemos observar através da ilustração abaixo:



O docente ao elaborar um plano de ensino ou mesmo de uma aula, deverá refletir sobre o público alvo a que está direcionando seu trabalho e recheá-lo de intenções e objetivos, utilizando-se de estratégias dinâmicas em que desperte o interesse da turma e que venha ao encontro do atendimento de forma singular às necessidades destes educandos, pois este é o nosso ideal quanto ao propósito deste projeto: transformar pensamentos por meio da reflexão e da ação, para que possamos juntos, criar condições pertinentes para que cada educador construa suas estratégias próprias, a partir do referencial curricular de habilidades e de outros recursos didáticos que estão à disposição do professor no seu campo de trabalho. Um bom planejamento solicita ações em três esferas: a rede é responsável por dar as diretrizes gerais para o trabalho; o coordenador pedagógico deve organizar o planejamento da escola; e cada professor precisa definir suas atividades de sala de aula. De acordo com Padilha, pode-se observar que:

Planejar é uma atividade que está dentro da educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Dessa forma, o planejamento é de suma importância para a formação docente visto que se atinja com êxito o processo de ensino/aprendizagem. Várias são as lacunas deixadas pela

formação docente, já discutidos em capítulos anteriores. Que vale ainda ressaltar que essa formação, seja ela de professores ou pedagogos devem atender aos objetivos da educação básica, garantida na Lei 9394/96, Art.61. Para a realidade vivenciada nos encontros de planejamento a formação docente possui um caráter muito importante,

Professor A: É através do planejamento que o docente aplica o processo de racionalização, organização e coordenação das suas ações, portanto o planejamento é indispensável na sua formação.

“Professor B: O planejamento é de suma importância para a formação docente, pois possibilita uma análise real do trabalho pedagógico, de forma a prever as alternativas de ação para superar as dificuldades e alcançar os objetivos desejados...”

Coordenadora: é o momento de praticar. É nessa hora que estreitamos a comunicação e tentamos atingir aqueles professores que demonstram maior dificuldade entre a teoria e prática.

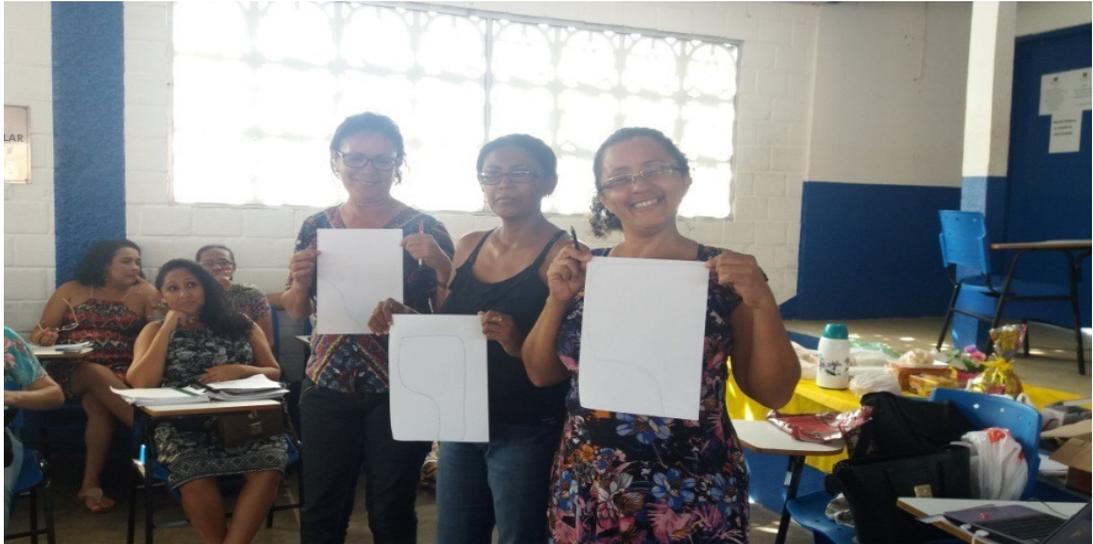
Uma afirmação que se pode considerar como conclusiva é sem dúvida que o planejamento de ensino eficaz, só funciona de fato se houver um comprometimento do professor, ou seja, a busca constante de querer o melhor para suas aulas. Um ponto importante para a definição deste trabalho direcionado às atividades planejadas para o ensino diz respeito às didáticas, que têm uma importância intrínseca como organizadora do processo de ensino aprendizagem.

Nesta situação cabe à coordenação pedagógica um trabalho focado na renovação de práticas desenvolvidas e na formação do docente. O que significa segundo Domingues (2014, p. 124):

Uma gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação realizadas pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar. O que pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor, portanto disposta a oferecer oportunidade de contrastes de ideias, de atuação e de sentimento, de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola.

Observa-se durante as reuniões de planejamento a fragilidade de o professor demonstrar conhecimentos específicos de determinadas disciplinas e/ou conteúdos. É nesse momento que cabe a necessidade de formação complementar para esses docentes para a busca dessa instrumentalização do profissional diante das situações que se apresentam. O que demanda por sua vez necessidade constante de atualização da coordenação pedagógica para fornecer as orientações necessárias aos docentes.

A ilustração abaixo apresenta na prática como trabalhar na disciplina de geografia o conteúdo: escala (representação) - um atividade proposta para iniciar a noção de escala partindo do tamanho real de objetos.



Para ilustrar o comentário sobre formação docente nas reuniões de planejamento e reforçar a atribuição do coordenador enquanto formador em serviço. Essa atividade contempla a disciplina: matemática- perímetro de uma área, a partir de um quadro construído por folhas de jornais.



Como é importante o coordenador possibilitar momentos de interação entre pessoas e conteúdos. A formação continuada é um instrumento vivo que o professor

deve se permitir para aprimorar práticas eficazes em sala de aula e ter autoconfiança para desenvolver determinados conteúdos e habilidades.

Nesse sentido, Libâneo (2003, p.29) afirma que:

[...] o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre coordenadores pedagógicos e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, o processo de ensino aprendizagem, a avaliação.

Chegando ao final desta pesquisa o ultimo item a ser respondido foi acerca dos desafios e limites do trabalho pedagógico e as perspectivas de trabalho.

Professor A: Desafio é a palavra chave para o corpo docente realizar um trabalho de qualidade, o ser humano precisa sentir-se desafiado, e na escola não é diferente, precisamos vencer os desafios de fazer um bom trabalho, apesar que, ainda não estamos preparados para trabalhar com inclusão, pois é muito difícil vencer esses desafios com turmas tão lotadas. Nossas expectativas é que tenhamos uma educação realmente de qualidade, com as condições oferecidas de forma que possamos exercer nossa função, atendendo aos alunos de todas as áreas, vencendo o desafio.

Professor B: Os desafios são as mudanças educacionais que acontecem diariamente, principalmente relacionada com as tecnologias atuais e também a responsabilidade sobre pessoas, uma vez que, nós professores somos grandes influenciadores nas diversas esferas da sociedade. Os limites aparecem nas transformações educacionais, ou seja, o que eu posso utilizar e o que eu não posso.

Coordenadora X: O maior desafio que observo na atuação do coordenador pedagógico na SEMED-SJR é realizar várias funções ao mesmo tempo e não ter condições básicas para o desenvolvimento de nossas atribuições, que compreende estrutura física, recursos de mídias e mão de obra especializada (coordenadores) e qualificada para a troca de experiência entre os pares. Ainda que tenhamos que ser coordenador pedagógico, realizar formações (PNAIC- aderido apenas agora), organizar planejamentos (recursos a serem utilizados), visitar escolas diariamente, supervisionar a escola como um todo. Ainda assim, é pouco perto dos três itens acima citados. Completo a estrutura organizacional da SEMED- que venha a ter foco na atuação pedagógica, sem sobrecarregar os coordenadores envolvidos.

Interessantes essas respostas, pois alguns desafios são comuns a nossa prática. Levar sugestões de como trabalhar com crianças com necessidades especiais é um dos grandes desafios da coordenação pedagógica. Planejar várias estratégias para uma turma heterogênea, de diversos níveis e ainda desenvolver habilidades em alunos com deficiência. É uma tarefa complexa pela própria formação docente, pelos recursos disponíveis na escola, os quais não temos. Apenas a Escola Maria Amélia Bastos que conta com professores e estrutura especializada. Esta ainda é a realidade que temos no sistema de ensino, que pode sim mudar de realidade a partir do momento em que se tornar na prática prioridade.

No contexto de uma educação que seja inclusiva é necessário cursos de formação continuada, inclusão não pode e não deve se restringir à matrícula dos

alunos com necessidades educacionais especial no ensino regular. Inclusão educacional pressupõe considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas, aceitar, respeitar e valorizar essa diversidade como componente natural (e necessário) no processo de ensino aprendizagem.

Entendendo a inclusão educacional como política pública, como direito assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e, ainda, como ação educacional que possibilita ao aluno com necessidades educacionais especiais participar das atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula regular, aprendendo os mesmos conteúdos que os demais colegas, se apropriando dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, embora de maneiras diferentes, o que demanda um currículo flexível e adaptações de pequeno e de grande porte, implementadas pelo sistema educacional e pelo professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, além de uma mudança de paradigma.

Prieto (2006, p. 56) destaca como fundamental uma reflexão sobre a formação de docentes no contexto da educação inclusiva. A formação continuada de docentes é um compromisso dos sistemas de ensino que estejam comprometidos com a sua qualidade. Estes devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais.

Considerando os limites mencionados, nos leva a analisar a prática da coordenação pedagógica, de forma a rever atitudes e comportamentos, pois os limites da nossa atuação é colocado pelo próprio Secretário(a) de Educação, focando sempre na atuação deste profissional para a melhoria da qualidade do ensino. Cabe a cada coordenador analisar suas habilidades e condições para o desenvolvimento de suas funções, aprimorar seus conhecimentos, pois sabemos que na prática pessoas são indicadas por questões políticas para exercerem cargos de confiança e desconsideram formações mínimas para o desempenho de tais funções.

Diante disso, afirma-se a contribuição da coordenação pedagógica no planejamento de ensino nas escolas de São José de Ribamar, pois essa atuação deve sugerir reflexões e problematizações sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, podendo favorecer a tomada de

consciência dos professores sobre suas ações e estimular a investigação dos conhecimentos que os auxiliem na superação das dificuldades encontradas no universo escolar.

Essa articulação entre professores e coordenação pedagógica, favorece o processo de formação continuada e possibilita mudanças educativas em sala de aula.

Domingues (2014, p. 68) afirma que:

Cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a formação contínua e sistemática que considera a necessidade dos educadores envolvidos.

Nessa perspectiva, a coordenação assume um papel de destaque, mediado pelas suas experiências profissionais e por uma formação que favoreça a construção de um saber fazer em torno do ensino da língua, na organização de um trabalho crítico e no protagonismo dos professores em prol do estabelecimento de bases para o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma educação qualificada.

O desafio da coordenação pedagógica está em não se sentir impotente diante das dificuldades encontradas no ambiente escolar. As ideias de um coordenador que manda e um professor que obedece, são tidas como distorções que precisam ser enfrentadas e desmontadas para a construção de uma nova etapa de trabalho

(DOMINGUES, 2014, p.137).

Finalizo esta sessão com a mensagem final de Domingues acima citada, para esta pesquisa foi possível compreender a atuação da coordenação pedagógica, nos encontros de planejamento e sua contribuição para a qualidade do ensino. Assim como compreender um pouco mais os limites e as possibilidades da ação desse profissional no processo de formação permanente do docente, contribuindo ainda mais, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do município de São José de Ribamar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encontros de planejamento em São José de Ribamar, o grande desafio para a coordenação pedagógica é articular a formação, realidade e condições efetivas para a realização de ações em torno do processo de ensino aprendizagem em um espaço no qual se agregam ação e reflexão, com pessoas de interesses diversos, mas com um pacto formativo comum, o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Então, dentro desse contexto, cada professor traz exigências diferenciadas para o trabalho da coordenação pedagógica, seja no sentido de reformulação ou formação de novas práticas a serem utilizadas em sala de aula.

Formar o professor crítico e comprometido com o ensino e aprendizagem de seus alunos. Professor que esteja preparado para trabalhar com as diferenças num contexto crítico. Que aceite, valorize e discuta a diferença, compreendendo que precisa ser competente no ato de ensinar e estar comprometido em garantir o direito desse aluno à aprendizagem é um desafio, pois muitos desses futuros professores são ou foram excluídos social e educacionalmente, são diferentes, têm necessidades educacionais especiais, têm dificuldades de aprendizagem, desejam superar limites e ascender socialmente.

A presente pesquisa proporcionou várias reflexões sobre a atuação do coordenador pedagógico, que permitiu alcançar o objetivo de analisar o trabalho desta coordenação pedagógica no planejamento de ensino, na formação do professor e as contribuições dessa prática para a qualidade da educação, procurando identificar os desafios, limites e possibilidades.

A prática do planejamento, como instrumento de desenvolvimento do trabalho, docente certamente não é a solução de todos os problemas do processo ensino aprendizagem. Mas o que se pretendeu com esta pesquisa, foi identificar as possíveis contribuições dessa prática para a solução de muitos deles, sobretudo os originados – às vezes – pela não estruturação e execução do plano, ou sua prática efetiva.

Ainda assim, o planejamento é o ponto de partida da ação da coordenação pedagógica na perspectiva democrática e participativa, na organização e no acompanhamento da formação e organização de professores desenvolvidos no espaço escolar, na análise constante das possibilidades e dos limites dessa

atuação, de modo que os docentes sintam-se capazes e convencidos de enfrentar os desafios da educação como uma prática transformadora.

O trabalho do coordenador pedagógico deve, então, estar realinhado a essas ações, no enfrentamento da multiplicidade de tarefas que o cotidiano lhe demanda e no respeito às singularidades.

Cabe enfatizar que este trabalho, a partir destas conclusões, não suporta a pretensão de esgotar as possibilidades da relação do planejamento para a qualidade do ensino, porém reafirma que aqui as ações exercidas pelo coordenador pedagógico, bem como as ações exercidas pelos professores, são determinantes da relação ensino aprendizagem, como um processo interativo.

Assim, reitera-se aqui que o objetivo do projeto foi alcançado, afim de afirmar uma prática positiva de planejamento e de atuação da coordenação pedagógica, que pudesse contribuir para a qualidade do ensino em nossa cidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:

_____. **Magistério, construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

Congresso Nacional. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, M. E. A. Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? *In*: VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial Da União. Acesso em: 8 de jul. 2016.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 15ª Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da Aprendizagem Escolar**/Cipriano Carlos.

LUZZATO, 1995. **Planejamento de Ensino e Avaliação**, 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC.

PADILHA, M. I. C. S. **Representações sociais: aspectos teórico-metodológicos**. Passo Fundo (RS): Universidade de Passo Fundo, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução Ensino Fundamental.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 4 ed. Porto Alegre: PUC-EMMA, 1995.

TURRA, Clodia Maria Godoy; ENCONTE, Délcia; ANDRÉ, Lenir Cancela. **Planejamento de ensino e avaliação**. 9ª Ed. Porto Alegre: 1975.