

**Atividade Científica Decorrente da Dissertação de Mestrado
Universidad Del Sol – UNADES – Paraguai - PY**

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE IPORÁ/EEJA**

TEREZINHA DIAS DE JESUS PERES

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em **Ciências da Educação da UNADES - PY**. Área de concentração: **Educação**. Curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Período de realização: janeiro/2021 a julho/2023

Orientador (a): Prof^o Dr^o Enrique López

Resumo

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na escola e, especialmente, no que se refere à formação docente continuada, desenvolvendo projetos em conformidade com o projeto político pedagógico, que visem ampliar o espaço de estudo, reflexão e discussão conjunta sobre a prática docente. Nesse sentido, os novos desafios e demandas vividos pelas escolas devem ser considerados na elaboração de propostas formativas. Neste caso, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, como realidade vivida pelas escolas, deve ser objeto de formação docente, visando o desenvolvimento de novas práticas. Considerando tal contexto, a presente pesquisa teve como objetivo principal, discutir a atuação do coordenador pedagógico na formação docente continuada relacionada à Educação Especial, na perspectiva da Educação Especial de Jovens e Adultos EEJA, em uma escola de ensino especial no município de Iporá - Goiás. Foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, do tipo estudo de caso, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e documental, envolvendo os descritores: formação docente, coordenação pedagógica, Educação Especial e Inclusiva na EEJA, e a coleta de dados empíricos foi por meio do uso de entrevista semiestruturada. A entrevista foi realizada com uma coordenadora pedagógica; os dados do estudo de caso, foram organizados a partir da Análise de Conteúdo. Os resultados levaram à conclusão de que o papel primordial do coordenador pedagógico, consiste na formação continuada do docente na escola, cuja atividade-chave é a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Constatou-se ainda que o desconhecimento acerca das atribuições do coordenador pode interferir na construção de sua identidade profissional e na qualidade do serviço por ele prestado, que um currículo inflexível e a ausência de uma ação do coordenador, administrador do atendimento aos alunos com necessidades especiais, podem favorecer a exclusão escolar; por fim, que a falta de um projeto de formação contínua dos professores na escola pode prejudicar a qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, a inclusão escolar.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos.

THE WORK OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE CONTEXT OF

THE STATE SPECIAL EDUCATION SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF IPORÁ/EEJA

Abstract

The pedagogical coordinator has a fundamental role in the school and, especially, with regard to continuing teacher training, developing projects in accordance with the political pedagogical project that aim to expand the space for study, reflection and joint discussion on teaching practice. In this sense, the new challenges and demands experienced by schools must be considered in the preparation of training proposals. In this case, Special Education from the perspective of Inclusive Education, as a reality experienced by schools, must be the subject of teacher training, aiming at the development of new practices. Considering this context, the main objective of this research is to discuss the role of the pedagogical coordinator in continuing teacher training related to Special Education from the perspective of Special Education for Youth and Adults EEJA in a special education school in the municipality of Iporá Goiás. Methodology: a qualitative, exploratory and descriptive research was carried out, of the case study type, which used bibliographic and documental surveys as data collection instruments, involving the descriptors teacher training, pedagogical coordination, Special and Inclusive Education in EEJA, and the collection of empirical data through the use of semi-structured interviews. The interview was carried out with a pedagogical coordinator and the case study data were organized based on Content Analysis. Results: it was concluded that the primary role of the pedagogical coordinator consists of the continuing education of teachers at school, whose key activity is the collective construction of the pedagogical political project. It was also found that the lack of knowledge about the coordinator's attributions can interfere in the construction of their professional identity and in the quality of the service provided, that an inflexible curriculum and the absence of an action by the coordinator, administrator of the service to students with special needs may favor school exclusion and, finally, that the lack of a continuous training project for teachers at school may harm the quality of education offered and, consequently, school inclusion.

Keywords: Pedagogical Coordination. Training. Special education. Youth and Adult Education.

EL TRABAJO DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA ESTATAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL MUNICIPIO DE IPORÁ/EEJA

Resumen

El coordinador pedagógico tiene un papel fundamental en la escuela y, especialmente, en lo que se refiere a la formación continua de los docentes, desarrollando proyectos acordes con el proyecto político pedagógico que apunten a ampliar el espacio de estudio, reflexión y discusión conjunta sobre la práctica docente. En este sentido, los nuevos retos y demandas que experimentan las escuelas deben ser considerados en la elaboración de propuestas formativas. En este caso, la Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva, como realidad vivida por las escuelas, debe ser objeto de formación docente, visando el desarrollo de nuevas prácticas. Teniendo en cuenta este contexto, el objetivo principal de esta investigación es discutir el papel del coordinador pedagógico en la formación continua de profesores relacionados con la Educación Especial en la perspectiva de la Educación Especial para Jóvenes y Adultos EEJA en una escuela de educación especial en el municipio de Iporá Goiás. Metodología: se realizó una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva, del tipo estudio de caso, que utilizó como instrumentos de recolección de datos la encuesta bibliográfica y documental, involucrando los descriptores formación docente, coordinación pedagógica, Educación Especial e Inclusiva en la EEJA, y la recolección de datos empíricos mediante el uso de entrevistas semiestructuradas. La entrevista se realizó con un coordinador pedagógico y los datos del estudio de caso se organizaron a partir del Análisis de Contenido. Resultados: se concluyó que el rol primordial del coordinador pedagógico consiste en la formación permanente de los docentes en la escuela, cuya actividad fundamental es la construcción colectiva del proyecto político pedagógico. También se constató que el desconocimiento de las atribuciones del coordinador puede interferir en la construcción de su identidad profesional y en la calidad del servicio prestado, que un currículo inflexible y la ausencia

de una acción del coordinador, administrador del servicio a alumnado con necesidades especiales puede favorecer la exclusión escolar y, finalmente, que la falta de un proyecto de formación continua del profesorado en la escuela puede perjudicar la calidad de la educación ofrecida y, consecuentemente, la inclusión escolar.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica. Capacitación. Educación especial. Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil reconhece a importância da coordenação pedagógica para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, esta é uma funcionalidade em construção. Não há unificação da legislação nacional em seus diferentes aspectos, resultando em conceito pouco claro de sua função e diversas normas de seu funcionamento.

Além disso, há uma série de desafios para os coordenadores, na atualidade, que destacam a responsabilidade pela formação voltada para valores, sensibilidade e habilidades relacionais, bem como a construção de relações democráticas nas escolas, especialmente a gestão democrática dos cursos e disciplinas. Isso porque a diversidade, ao mesmo tempo em que luta pelos direitos das pessoas e/ou excluídos, também, põe em xeque a lógica e a organização dos currículos, das escolas e dos profissionais da educação.

Gatti (2013) argumenta que a educação envolve o compartilhamento de conhecimento entre pessoas em diferentes níveis e escalas, não apenas no espaço escolar. No entanto, acreditamos que as escolas são espaços fundamentais para aprender e construir relações mais inclusivas. Com o tempo, as diretrizes da escola mudaram para acomodar a indústria, a evolução da tecnologia, o desenvolvimento das próprias gerações e as necessidades apresentadas pelos alunos. Junto com isso, o processo de ensino também mudou.

Dentre as importantes mudanças, pelas quais as escolas passaram, destaca-se o processo inclusivo. Para Glat e Nogueira (2003, p. 134), “a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino tem sido, sem dúvida, o tema mais discutido na educação especial de nosso país nas últimas décadas”. Mantoan (2002) notou uma mudança qualitativa nas matrículas de educação especial considerando que o desenvolvimento de serviços de educação especial passou da Fase I (principalmente de apoio e voltado apenas para o bem-estar de pessoas com deficiência) para a Fase II (priorizando aspectos médicos e psicológicos). Seguiram-se os estabelecimentos de ensino escolar e, posteriormente, o ensino especial integrado no sistema de ensino geral. “Hoje, ela finalmente entra em conflito com a proposta

de incluir esses alunos de forma completa e incondicional na sala de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2002, p. 3).

A educação inclusiva é fruto dessa luta, que propõe uma educação de qualidade para todos sem distinção. Com os inúmeros desafios, conflitos e problemas enfrentados pelas instituições de ensino e seus profissionais, esse conselho básico nem sempre transcende a forma. Considere que as condições de trabalho não mudaram para garantir o sucesso da transição necessária para a inclusão.

Diante do exposto e das dificuldades encontradas pelos pesquisadores com a coordenação instrucional, surgiu a questão de pesquisa: Qual o papel do coordenador instrucional no desenvolvimento de práticas curriculares que facilitem a inclusão de alunos com necessidades especiais na Educação de Jovens e Adultos - EEJA?

Entende-se que o coordenador pedagógico é um profissional de extrema importância na transformação da educação contemporânea. Portanto, esta pesquisa teve como foco analisar e investigar o trabalho dos coordenadores pedagógicos e as práticas curriculares inclusivas. Foi uma pesquisa viável realizada sem financiamento.

Objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar o trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico junto aos professores da Escola Estadual de Ensino Especial do Município de Iporá 2022.

Objetivos Específicos:

- Verificar a formação do Coordenador Pedagógico em relação à Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva;
- Identificar a prática dos professores da Escola Estadual de Ensino Especial do Município de Iporá-GO numa escola inclusiva EEJA;
- Verificar as percepções dos professores sobre o papel do Coordenador Pedagógico no espaço, como mediador entre as práticas dos professores e o currículo em movimento da Escola Especial de Jovens e Adultos / EEJA.

Metodologia

Neste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa porque, de acordo com Somekh e Lewin (2015), acredita-se que a pesquisa em ciências sociais, como a educação, envolve o ser humano e seu contexto social e, portanto, é relevante o uso de métodos que levar em conta as

complexidades que vivenciam. Assim, realizamos um estudo de caso, no primeiro semestre de 2022, sobre o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento de práticas curriculares que facilitem a inclusão de alunos com necessidades especiais na educação de jovens e adultos.

Na coleta de informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com base em um roteiro composto por 11 (onze) questões abertas. Ressalta-se que, durante o diálogo, foram acrescentadas perguntas ao roteiro de acordo com a necessidade da pesquisadora. Esta entrevista foi escolhida porque permitiria aos coordenadores pedagógicos uma amostra da memória de como as coisas se tornaram como são, bem como uma descrição mais detalhada de seus problemas e aspirações atuais.

Uma entrevista é um encontro entre duas pessoas em que uma delas obtém informações sobre um determinado tema através de uma conversa de caráter profissional “isto é, um estudo usado para coletar dados ou para ajudar a diagnosticar ou tratar problemas sociais” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 178).

Como qualquer outra técnica/ferramenta de coleta de informações, as entrevistas apresentam vantagens e desvantagens. No entanto, vale ressaltar o alerta de Minayo (2007) sobre as limitações das entrevistas, pois é impossível compreender fielmente as práticas das pessoas por meio das entrevistas, mas apenas narrar suas práticas a partir de sua própria perspectiva. Além disso, como meio de interação, essa ferramenta é regida pela dinâmica das relações sociais e, nesta pesquisa, pelas relações estabelecidas nas escolas.

Resultados

Autores como Domingues (2014), Soares (2012) e Placco e Souza (2012a) reconhecem problemas na formação inicial dos profissionais. Para Domingues (2014) e Placco e Souza (2012a), devido às recentes regulamentações de cargos, mudanças no currículo de formação inicial em nível de graduação (estabelecido pela LDB nº 9394/96) e falta de educação continuada para o desenvolvimento de competências inerentes em funções e estratégias, os facilitadores costumam usar sua experiência em sala de aula para construir suas próprias capacidades profissionais.

As entrevistadas destacaram que supervisionava o trabalho da coordenadora de curso com base nas fichas dos professores, preparava as aulas de capacitação dos professores, auxiliava os coordenadores na preparação das reuniões do curso outros tipos de reuniões, até chats, indicava assuntos que poderiam ser trabalhados, analisava os conselhos de classe, verificava os alunos. Além disso, outras atividades estão inseridas no projeto da coordenação pedagógica, que é realizado todos os anos, como participar do conselho; realizar análise dos

registros perante o conselho; realizar pesquisas sobre o conselho com o coordenador para que possam trabalhar com os professores a estudar como ajudar os alunos a se recuperarem; fornece aos professores e coordenadores orientações diversas sobre metodologia, recuperação e ferramentas de avaliação; também participa do processamento de vagas remanescentes e auxilia nos pedidos de reconsideração de notas dos alunos.

Ser o coordenador pedagógico do entrevistado não só contribui para a formação do professor em outra função, mas também reflete na formação do aluno.

Os coordenadores conseguem um desempenho satisfatório na comunidade (ou seja, equipes escolares) em um espírito de parceria (GEGLIO, 2012b). Segundo Bruno e Christov (2013), a gestão democrática de cursos e PPPs são desafios atuais, que exigem dos coordenadores pedagógicos a organização de constructos e encontros de grupo por meio de negociações cansativas, eliminando vaidade e conflito, praticando a escuta, fazendo escolha de propostas que sejam benéficas para todos com base no tempo e no espaço.

No entanto, as interações mediadas pelo facilitador voltadas para a mudança podem encontrar resistência, pois há motivos para manter tudo igual (AGUIAR, 2012). Portanto, tanto o coordenador quanto sua equipe de trabalho precisam reconhecer as limitações desse profissional, que também precisa de ajuda em momentos diversos para digerir as transições e os obstáculos (AGUIAR, 2012).

Por solicitação de outros profissionais da escola, os coordenadores relataram que as atividades mais comuns incluíam fotocópias, entrega de materiais, confecção de passagens e organização de passeios, entre outras. Segundo os entrevistados, esses requisitos não condiziam com as funções.

Almeida (2012a), Placco e Souza (2012b) retratam emergências em que os coordenadores pedagógicos atuaram burocraticamente e resgataram as escolas e seus procuradores, embora o eixo central de sua atuação fosse a fiscalização da instrução e das questões pedagógicas. Essa sobrecarga de atividades e deslocamento de funções dificulta a definição do escopo de atuação, interferindo na construção da identidade do profissional.

Nesse sentido, para Almeida (2012a), quanto mais responsabilidades o coordenador exercer, mais eficaz será o delineamento de seu território de trabalho. Por outro lado, o distanciamento de suas responsabilidades, mesmo que razoável, soma-se à disparidade e incompreensão de seus papéis e funções na escola. Assim, André e Vieira (2012) e Placco (2012) sugerem que, para que o coordenador não fique atolado nos acontecimentos do dia a dia, é importante que ele reconheça seu papel na elucidação do PPP, por meio de treinamento e autotreinamento contínuo para alcançar em serviço.

Em suma, a coordenação pedagógica parece ser uma função em construção na escola estudada. A julgar pelas experiências insatisfatórias com a coordenação pedagógica, os entrevistados estão atualmente buscando mudar culturas escolares individualizadas e resistentes, uma tarefa que requer tempo e esforço sistemático. No entanto, a formação inicial dos profissionais (Pedagogia, em geral) é falha, e a experiência em sala de aula, por sua vez, não oferece orientação específica para as atividades. Apesar dos avanços no planejamento e acompanhamento do processo de ensino, somado às adversidades do cotidiano escolar, acabou gerando dificuldades para os coordenadores em estabelecer uma identidade profissional, impactando sua atuação. Assim, é necessário obter formação específica e condições de trabalho adequadas para que o coordenador possa desempenhar satisfatoriamente todas as outras funções que lhe incumbem.

Sobre os métodos que a professora utilizava em sala de aula, a entrevistada enfatizou que jamais diria que estava 100% apta na educação especial, destacando que "quebrava galhos" e que se esforçava, até porque não havia tanto "grito dos alunos integrados, como os com deficiência auditiva, têm AEE (intérprete); segundo ela, a maioria dos alunos integrados sofre de déficit de atenção, disgrafia, discalculia e perturbações do espectro autista. Os entrevistados observaram que é necessário mais treinamento para coordenadores pedagógicos e professores para que os alunos alcancem a equidade em seus próprios processos educacionais.

Duas coisas merecem destaque na fala dessa entrevistada. A primeira é que a coordenadora indicou que "quebrou um galho", referindo-se ao imprevisto na educação especial. Fernandes (2012) evocou, em seu estudo, que a função do coordenador pedagógico é de extintor de incêndio, fator que pode ser agravado pela mudança da lei. O segundo problema é que o coordenador está confuso sobre quem é o público-alvo da educação especial, que tem alguns direitos previstos em lei, como atendimento educacional especializado, recursos diferenciados etc., e os alunos com déficit de atenção, disgrafia e discalculia não usufruem destes direitos.

No entanto, eles devem abraçar a aprendizagem diferenciada de uma perspectiva inclusiva. Essas circunstâncias sugerem que as instituições de ensino precisam investir na formação de coordenadores pedagógicos para que possam atuar melhor como professores escolares. Encontrar capacitações ou soluções para as situações vivenciadas não pode ser feito por meio de ações improvisadas, mesmo que haja boas intenções por parte dos coordenadores em ajudar nesses processos, falta o domínio do básico para fazer o trabalho.

Ao mesmo tempo, percebe-se também que a formação dos coordenadores pedagógicos da educação especial da EEJA depende muito da iniciativa própria de buscar conhecimentos

para promover uma melhor formação dos professores da unidade, ou seja, a responsabilidade pela formação é transferida para o docente coordenador. Coordenador não tem política mais efetiva. Portanto, de acordo com os dados apresentados, a formação dos próprios coordenadores pedagógicos poderia ser melhorada.

Diante dessa situação enfrentada pelo coordenador pedagógico, podemos afirmar que as condições objetivas do coordenador pedagógico ainda precisam ser garantidas, como capacidade de receber treinamento no próprio local de trabalho e fornecer treinamento a outros professores sob sua própria responsabilidade.

Ao ser questionado sobre o que poderia melhorar o trabalho dos coordenadores pedagógicos na educação especial, o entrevistado enfatizou que se referia à formação dos coordenadores pedagógicos e professores da EEJA, ao invés de simplesmente atribuir-lhes a formação como coordenador pedagógico, mas pensar de uma forma mais ampla e institucionalizada.

Dessa forma, a EEJA pode ampliar as possibilidades de formação, levando em conta o que Fernandes (2012) afirma que a formação continuada se dá em um tempo e espaço diferenciados, por meio de cursos, palestras, seminários e outras possibilidades que aproximem docentes, como manter contato com colegas e estudiosos de um determinado campo. Outro espaço que precisa ser considerado para a formação continuada é o ambiente escolar em que os professores trabalham, como espaço que deve acomodar a concretização de ideias formativas.

Para isso, o coordenador pedagógico é a figura essencial na organização dos temas de reflexão, facilitando e mediando as discussões e articulando pautas estruturadas de acordo com as diferentes concepções e práticas pedagógicas do grupo escolar. Dessa forma, é preciso considerar os saberes que os coordenadores pedagógicos precisam para ministrar a formação de suas equipes de professores. A função do coordenador pedagógico necessita de uma formação composta por conhecimentos específicos que, segundo Vasconcellos (2008), podem ser currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relacionamento interpessoal, ética, disciplina e recursos pedagógicos e conhecimentos gerais sobre a docência, educação e formação profissional.

No que diz respeito à formação de professores, as entrevistadas indicaram que, quando se sentiam aptas a facilitar a formação de professores, o faziam com uma equipe de professores, caso contrário, tentavam contratar um profissional externo, geralmente um psicólogo ou psiquiatra.

Uma certa percepção comum em nossa sociedade fica evidente ao observar as falas dos entrevistados sobre facilitar a formação por meio do encontro com psicólogos ou psiquiatras, o

que desloca aspectos de cunho educacional para os de saúde médica. Percebe-se que o modelo ainda hoje é utilizado como referência pelas escolas.

Anton (2018) defende que a pessoa precede a deficiência e que a chave para compreender o que é uma deficiência, numa perspectiva inclusiva, é perceber a diferença entre um impedimento e uma desvantagem, referindo-se o primeiro termo ao aspeto clínico manifestado pelo segundo termo. É um tipo de deficiência exclusivamente humana, esses fatores são externos à pessoa e podem estar presentes na arquitetura, na comunicação, nos meios de transporte ou mesmo nas atitudes. Portanto, os autores acima mencionados apontam que a chave para explicar a deficiência, em termos de modelos sociais, é reconhecer que a deficiência é o resultado de deficiências únicas de cada indivíduo, combinadas com deficiências existentes na sociedade.

Uma dificuldade apontada pela entrevistada foi a falta de comprometimento e responsabilidade de alguns professores, o que a deixou muito esgotada e se questionou até que ponto todo o seu esforço estava sendo recompensado, pois seu trabalho se refletia em sala de aula, por meio dos professores.

Diante desse desabafo da Coordenadora, fica claro que os professores estão sendo responsabilizados por toda a escola, pela falta de apoio a uma política pública de educação que dê uma estrutura adequada para a formação e trabalho docentes. A percepção da Coordenadora sobre o descompromisso e responsabilidade de alguns professores parece não levar em conta essas condições, porém, é difícil solicitar aos professores que tomem tal atitude, pois muitas vezes não possuem o mínimo de formação, estrutura e tempo para realizar, adequadamente, em seu papel profissional, essas responsabilidades. Segundo Lima (2016), a perspectiva dos formadores e organizadores, em condições de intensificação do trabalho, afeta diretamente a composição das identidades formativas, reduz a qualidade do trabalho, fragiliza as potencialidades dos espaços formativos e desarticula o trabalho docente numa perspectiva comunitária.

Outra dificuldade que afeta o trabalho de um coordenador é a relação entre o número de atribuições que compõem sua função e o tempo destinado a ela. Os entrevistados indicaram que, por não ser casada e não ter filhos, consegue exercer suas funções quase 100% do tempo, o que lhe permite dedicar-se, fora do tempo destinado, a tarefas de coordenação. A intensidade do seu trabalho pode ser constatada nesta fala da coordenadora, que defende que só consegue fazer quase todas as suas tarefas em detrimento da sua vida pessoal para que “a docência conjugue a vida privada e a profissional, tornando difícil reconhecer onde começa uma e termina a outra” (FERNANDES; BARBOSA, 2014, p. 124).

A falta de tempo, o preparo e o excesso de atividades consomem o tempo do facilitador dedicado à formação de professores, pois a entrevistada entendia que essa deveria ser sua principal atribuição; entretanto, ela destacou que se não estivesse sobrecarregada poderia ter dedicado mais tempo para essa tarefa, pois na "lufa-lufa" do dia-a-dia, ela acabará por ser esquecida. CP afirmou que, pessoalmente, gosta de aprender e, considerando que o Centro Paula Souza não a formou o suficiente, buscou sua própria formação.

Nesse relato da coordenadora, parece que, no seu dia a dia, diante de outras demandas da escola, a função de coordenação pedagógica acaba desaparecendo. Como aponta Fernandes (2012), a sua função explícita é a de realizar atividades pedagógicas adaptadas às necessidades específicas da escola, mas também é utilizado para outros fins e finalidades. Vinculada às formas tradicionais e burocráticas de gestão escolar, embora encoberta por discursos convincentes, “a coordenação desloca-se para o controle e supervisão dos professores, assumindo múltiplas tarefas que mudam sua natureza e identidade” (FERNANDES, 2012, p. 811).

As entrevistadas observaram que ela não conseguia realizar todas as tarefas de forma satisfatória, no tempo disponível para a função, e enfatizaram que ela só conseguia realizar essas tarefas porque estava trabalhando mais do que o tempo previsto para isso. A coordenadora tem 40 horas semanais, mas tem que ajudar a coordenadora do Ensino Médio. Em uma dinâmica escolar difícil, o tempo acaba sendo insuficiente para concluir todas as atividades planejadas.

Nesse sentido, Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) mostram que o processo de reorganização educacional proposto pelas políticas neoliberais tem impactado o trabalho docente e que, portanto, é necessário debater esse impacto, analisar o processo de trabalho e investigar suas condições, principalmente no que diz respeito à intensificação do trabalho docente, pois, nas mesmas condições de trabalho, mesmo precárias, pode ser estressante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa concluiu que o papel primordial do Coordenador Pedagógico, no desenvolvimento da prática curricular, estava relacionado à formação continuada dos professores e que a prática curricular facilitou a inclusão de alunos com necessidades especiais na educação de adolescentes e adultos na escola. Foi comprovado ser eficaz, em toda a equipe profissional, que, com participação e assistência, a formação em serviço pode atingir eficazmente os objetivos da educação inclusiva.

A atividade central desta formação é a criação e avaliação coletiva de PPP escolares,

cujo âmbito inclui, por sua vez, a organização e adequação curricular (conteúdos, métodos, seleção e avaliação de recursos pedagógicos), gestão/clarificação de relações interpessoais relações (socialização do ANE com outros agentes escolares). Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é complexo, exigindo a execução de tarefas inter-relacionadas e complementares em um ciclo infinito de ação, reflexão e direcionamento da ação, juntamente com a equipe pedagógica da escola.

Na escola estudada, a coordenação pedagógica mostrou-se em função do processo de construção. Ainda assim, foi possível responder aos objetivos gerais e específicos deste estudo. Através da análise das informações obtidas, percebemos que as principais dificuldades enfrentadas pelos facilitadores, no dia a dia, eram semelhantes às encontradas em estudos anteriores apresentados no referencial teórico deste estudo. Também foram encontradas concepções imprecisas de educação inclusiva, bem como problemas em lidar com as diferenças/diversidade, dificuldades e problemas decorrentes de condições desfavoráveis de trabalho e insucesso da formação inicial e contínua. Também está comprovado que a educação inclusiva na Educação de Jovens e Adultos, assim como nas demais etapas da educação básica, é resultado de uma educação de qualidade para todos os alunos, sem exceção ou discriminação. Esta qualidade implica necessariamente um foco no crescimento profissional. No entanto, apesar das grandes conquistas no planejamento e supervisão do trabalho docente (ações dos coordenadores), as condições de estudo nas instituição de pesquisa ainda não são as ideais.

Essas conclusões são importantes e servem de ponto de partida para que os coordenadores reflitam sobre suas ações, entendam as prioridades da escola e busquem formas de alcançá-las. Com isso, espera-se potencializar a prática docente, esclarecer o papel do coordenador pedagógico, auxiliar na definição de suas competências no dia a dia das escolas e contribuir para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. **Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 141-156, 2012.

ALMEIDA, L. R. de. **A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 11-45, 2012a.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. M. da S. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**.

In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 11-24, 2012.

ANTUN, Raquel Paganelli. **Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência**. Diversa, 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia/>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 81-91, 2013.

DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. 1. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2014.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas**: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out/dez. 2012.

FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza. **O trabalho docente na redepública do estado de São Paulo**: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 117-172, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. 1. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

GEGLIO, P. C. . **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 113-119, 2012b.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10. Nº 1. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>. Acesso em: 2 de julho de 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Simone Moura Gonçalves. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo**: perspectivas e limites de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Diferentes aprendizagens do coordenador**

pedagógico. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 47-61, 2012a.

SOARES, A. F. C. *Coordenação pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética*. 1. ed. Curitiba/PR: CRV, 2012.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. ROSENBUSCH, R. A. (trad.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.