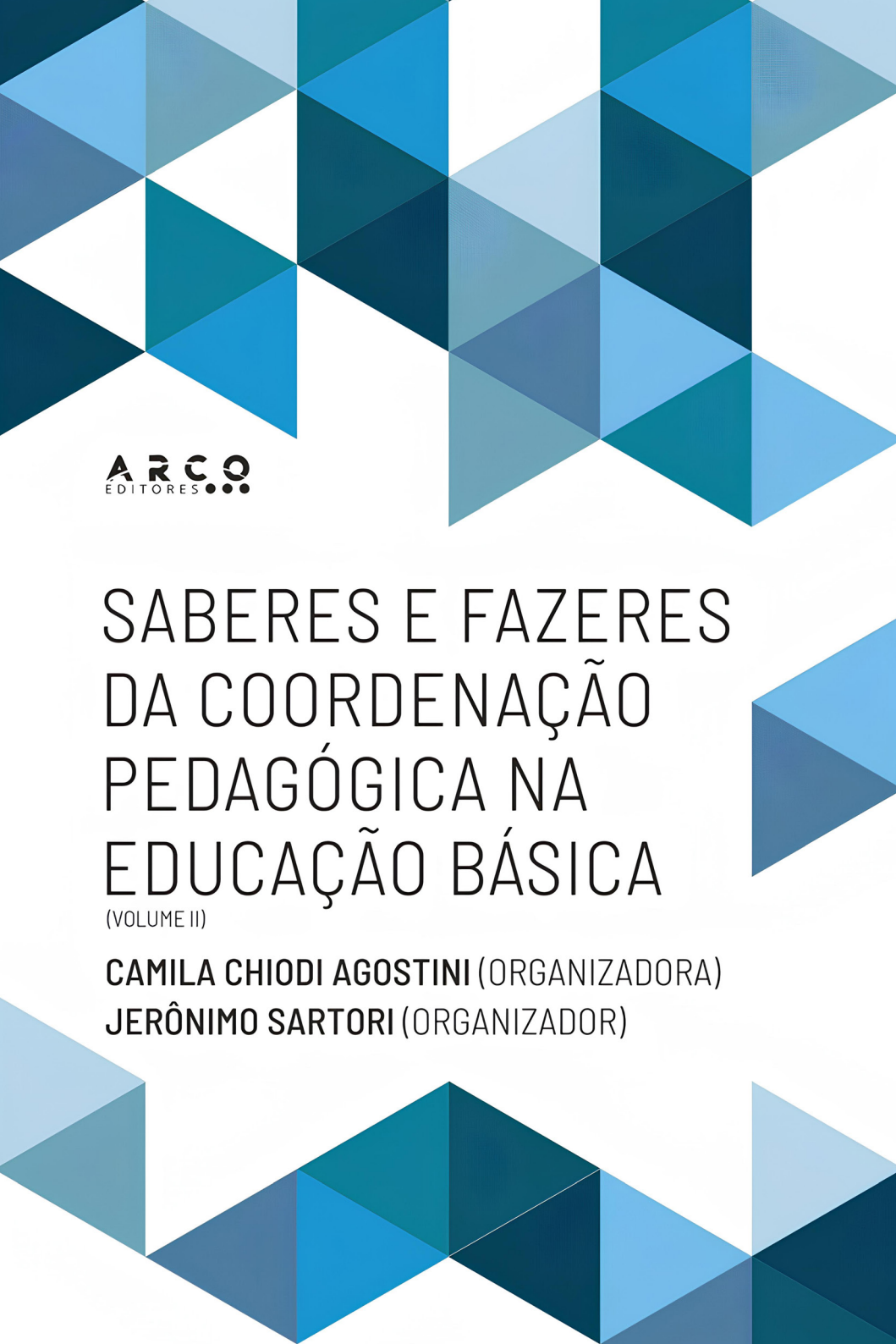




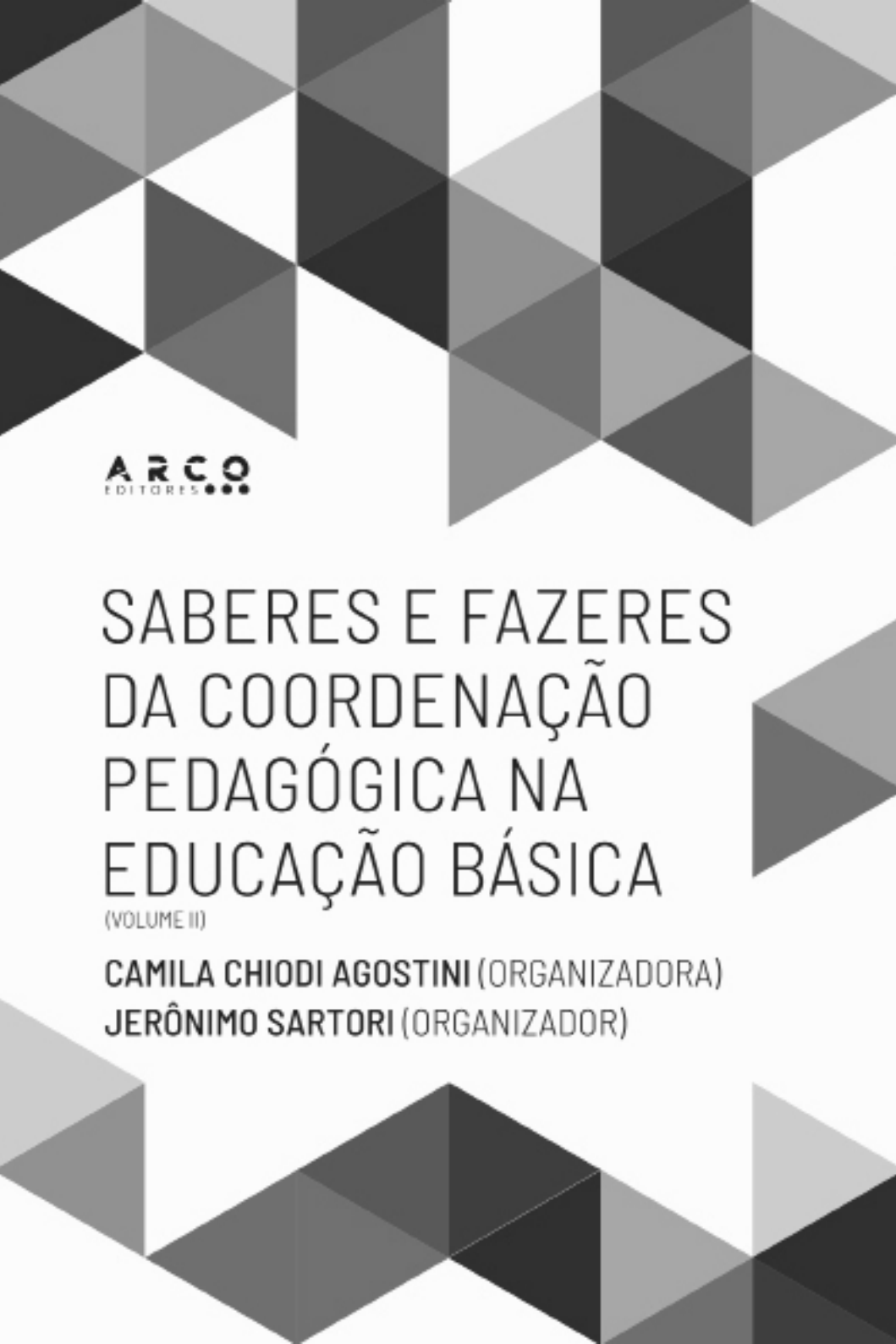
ARCO
EDITORES

SABERES E FAZERES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

(VOLUME II)

CAMILA CHIODI AGOSTINI (ORGANIZADORA)

JERÔNIMO SARTORI (ORGANIZADOR)



ARCO
EDITORES

SABERES E FAZERES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

(VOLUME II)

CAMILA CHIODI AGOSTINI (ORGANIZADORA)

JERÔNIMO SARTORI (ORGANIZADOR)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM
Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na
educação básica [livro eletrônico] : vol. II /
Camila Chiodi Agostini, Jerônimo Sartori
(organizadores). -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-574-6

1. Coordenadores pedagógicos 2. Educação
3. Educadores - Formação 4. Pedagogia I. Agostini,
Camila Chiodi. II. Sartori, Jerônimo.

25-312661.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Coordenadores pedagógicos : Educação 370.71
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

ISBN: 978-65-5417-574-6
DOI: 10.48209/978-65-5417-574-6

SUMÁRIO

Prefácio.....7

Apresentação.....12

Camila Chiodi Agostini; Jerônimo Sartori

CAPÍTULO 1

O Coordenador Pedagógico: Hoje (Des)Legitimado???.....22

Jerônimo Sartori

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-0

CAPÍTULO 2

As Relações Interpessoais entre o Coordenador Pedagógico e os Professores: na contracorrente das demandas burocráticas 41

Antonio Ivan da Silva; Gabriella Galvagna Demarco

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-1

CAPÍTULO 3

Para Além da Prova: algumas digressões sobre o coordenador pedagógico e seu papel na implementação da avaliação formativa 64

Camila Chiodi Agostini; Wylana Cristina Alves de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-3

CAPÍTULO 4

Formação Continuada e Autoformação do Coordenador Pedagógico: os desafios de formar quem forma.....84

Clauci Corradi Zanesco; Luci Pochmann

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-4

CAPÍTULO 5

O Coordenador Pedagógico e o Atendimento Educacional Especializado: digressões sobre pesquisas com o tema.....106

Ana Paula Pinheiro; Camila Chiodi Agostini

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-5

CAPÍTULO 6

O Coordenador Pedagógico e sua Identidade Profissional: entre o “apagar incêndios” e a formação continuada.....130

Márcia Fabris; Ana Paula Pinheiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-7

CAPÍTULO 7

A Formação Continuada e o Papel do Coordenador Pedagógico: contribuições para o desenvolvimento da prática educacional.....146

Jerônimo Sartori; Letícia Luana Castoldi

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-8

CAPÍTULO 8

O Supervisor Escolar e o Fantasma da Burocratização: discussões possíveis.....164

Rafael Pedott

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-9

CAPÍTULO 9

Os Coordenadores Pedagógicos e a Indisciplina Escolar: diálogo como princípio para uma educação humanizadora.....179

Paulo Rogério De Rossi

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-A

CAPÍTULO 10

Gestão Democrática na Escola Pública: desafios e possibilidades na EMEF 11 de abril.....195

Consuelo Cristine Piaia; Natália Rodiguero

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-B

CAPÍTULO 11

A Influência da Cultura Digital na Percepção do Papel das Tecnologias na Vida dos Alunos: a atuação do coordenador pedagógico.....212

Gery Odair Ricci

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-B

Sobre os Autores.....232

PREFÁCIO

Ao longo da sua história, a educação brasileira vem sendo pautada por avanços e retrocessos que acompanham os movimentos políticos e as dinâmicas estruturais da sociedade como um todo. Especialmente no século XXI, chegou-se a um patamar de desenvolvimento que não se julgava mais passível de retorno.

Nessa caminhada, um papel central desempenhado na escola foi quanto ao aprimoramento da atividade do Coordenador Pedagógico. Historicamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61, ainda não existia o Coordenador Pedagógico como o conhecemos hoje. O que existia com prioridade era a função de inspetor. Na Lei 5.692/71, com forte influência do tecnicismo, ocorreu a consolidação do supervisor/orientador, aproximando-se do que seria o Coordenador Pedagógico do futuro. Já a Lei 9.394/96, em seu Artigo 12, embora não seja específico e em detalhes, aponta para a institucionalização e valorização do Coordenador Pedagógico como articulador do processo de ensino e aprendizagem na escola. Salienta como suas funções

elaborar e executar a proposta pedagógica da escola, zelar pelo cumprimento das diretrizes da educação, articular e apoiar os processos de formação continuada dos profissionais da educação bem como promover a integração entre escola e família (Lei 9394/96, Art. 12)

A formação inicial (Lei 9394/96, Art. 64) e continuada desse profissional da educação e a consolidação do seu trabalho, definidas na sequência da legislação e comprovadas em pesquisas sobre a sua prática escolar, a partir das últimas décadas, veio

evoluindo, como é exemplo do Grupo de Estudos, que deu origem a esta obra e de como se percebe na autonomia pedagógica crescente nas escolas. É pela formação continuada que se pode reorientar a prática coordenadora para que, efetivamente, aconteça a ação e a formação de maneira dialógica e compartilhada entre coordenador e coordenados.

Por sua vez, ao longo das primeiras décadas do século XXI, o Coordenador Pedagógico foi, cada vez mais, o elemento catalizador de práticas alinhadas com a perspectiva de uma escola dinâmica e aberta aos novos tempos e a novos estudos que pautaram (ou deveriam pautar) a escola da atualidade. No entanto, esse profissional tem enfrentado percalços e limitações, como poderemos perceber nos diferentes textos que compõem a obra Saberes e Fazeres da Coordenação Pedagógica na Educação Básica - v. II.

O profissional, Coordenador Pedagógico, vem sendo comprimido, cada vez mais, entre os princípios da escola democrática e a cobrança dos órgãos gestores da educação, alinhados com uma escola burocrática e controladora e as pesquisas recentes sobre a ação dos coordenadores pedagógicos nas escolas apontam para intersecções na fluência do trabalho desse profissional. Uma delas, indicada por Sartori e Pagliarin (2016)¹, diz respeito à multiplicidade de fazeres a serem desempenhados no cotidiano da escola e que “amordaçam” o Coordenador Pedagógico, tais como “falta de professores, falta de material didático e outros”.

Analisando a realidade atual da função e da própria escola, acrescentamos a isso a precarização da formação inicial de pro-

1 SARTORI, Jerônimo e PAGLIARIN, Lidiane Limana Pulati. O Coordenador Pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na Educação básica. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, jan/jun. 2016, p. 185 – 204.

fessores, muitas vezes, premidos pelas dificuldades de acesso a cursos mais consistentes, pelas formações aligeiradas, pelo não respeito à área de formação e de atuação. Neste sentido, Langone e Gama (2018)¹ indicam como função primordial do Coordenador Pedagógico a “identificação de fragilidades apresentadas pelos professores”, o que leva à necessidade de organização, proposição e convencimento para a participação em ações de formação continuada, comprometidas com o aprimoramento básico da área de formação. Também neste quesito, as dificuldades da atual situação da educação, em muitos espaços, dificultam o trabalho do Coordenador Pedagógico, pela indisponibilidade de horários para esses estudos.

Atualmente, a gestão da escola pública e as coordenações pedagógicas defrontam-se, de igual modo, com a proliferação daquilo que denominamos de “escola mínima”, ou seja, falta de horário disponível para planejamento e formação continuada, uma vez que os professores circulam em várias escolas para “fechar” a carga horária, dificultando o engajamento desses profissionais aos Projetos Político-pedagógicos das diferentes escolas nas quais atuam. Tal situação resulta no descolamento da realidade circundante da comunidade escolar, contrapondo-se à própria definição do papel da Coordenação Pedagógica descrita por Vasconcelos (*apud*, Pinto, p. 151)² que enfatiza que a coordenação, numa acepção ampla, é onde acontece uma “aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação.” A questão que, muitas vezes, se põe é: como articular a não presença?

1 LANGONA, Neichelli Fabrício e GAMA, Renata Prenstteter. Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar. *Laplage em Revista* (Sorocaba), v. 4, n. 1, jan./abr. 2018, p. 225 -237.

2 PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagoga Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

Neste sentido, os textos à frente sublinham a preocupação com a atual exacerbação do tecnicismo, em detrimento de uma escola reflexiva, democrática e humanizada, enfatizando o enfraquecimento das relações entre Coordenador Pedagógico e seus pares imediatos, os professores, face às múltiplas atividades decorrentes da burocratização, o que está tornando cada vez mais frágeis as relações sensíveis e humanizadas na escola. A figura do Coordenador Pedagógico é primordial na formação continuada de professores no âmbito escolar, para qualificar a avaliação formativa e para a autoformação enquanto processo de ação-reflexão-ação. Ademais, ao Coordenador Pedagógico cabe o desafio de, na escola contemporânea, promover a inclusão e o atendimento especializado de estudantes com necessidades educativas especiais, bem como de fortalecer a cultura digital. Também, entre os textos, há o realce dos dilemas do profissional Coordenador sobre os crescentes processos de burocratização, que dificultam a otimização de seu trabalho, tendo em vista a multiplicidade de funções que lhe atribuem o que, muitas vezes, acarreta a crise de sua identidade. E, não menos relevante, ao Coordenador Pedagógico compete cultivar a sensibilidade sobre o entendimento da importância do diálogo a respeito dos conflitos que levam à indisciplina escolar, buscando fortalecer a escola como espaço de cidadania, justiça social e formação integral.

Enfim, esta é uma obra desafiadora para os dias atuais, apontando dilemas e necessidade de resiliência no dia a dia do trabalho do Coordenador Pedagógico. Ler, estudar, refletir sobre os diferentes artigos desta obra desvela os avanços, os retrocessos e as mazelas enfrentados por esse profissional ao longo da sua

história e, principalmente, na educação da atualidade. Dessa leitura, em seus diferentes artigos, emerge um princípio básico nestes “tempos bichudos”: é preciso ser resiliente, é preciso resistir para continuar na busca por uma escola de qualidade e libertadora.

Prof. Me Maria Lêda Lóss dos Santos
Setembro de 2025

APRESENTAÇÃO

*O pesquisador tem uma mente que resolve problemas,
em contraste com a mente conformista.*

*É a mente do amanhã, em vez da mente de ontem
(GARCIA, 2013, p. 478).*

Esta obra surge, primeiramente, das reflexões sucessivas que se inserem nos ambientes escolares e educacionais no geral, considerando os múltiplos sujeitos que se envolvem nos processos educacionais. Advém, também, de um esforço colaborativo, consubstanciado no trabalho de pesquisa, reflexão e discussão dos temas educacionais do grupo de estudos. Considerando que o objetivo do grupo é pensar os temas emergentes no campo da educação básica, na sua teoria, essência e contemporaneidade, a obra agora publicada transmite o resultado de todo um trabalho acadêmico-científico, que reflete a intelectualidade e a prática local de cada membro do grupo. Acreditamos que isso contribui tanto para a evolução dos caminhos educacionais como um todo, como para a modificação da realidade local de cada profissional da educação envolvido. Assim, esta a coletânea, seguindo a formatação de seu primeiro volume, apresenta o resultado das digressões do Grupo de Estudos: *Saberes e Fazeres da coordenação pedagógica na escola básica*. Trata-se do resultado conjunto de múltiplos estudos, pesquisas e relatos de experiência dos membros do grupo a contar de 2022, ano da primeira publicação.

O ato de pesquisar encontra-se em um processo de “*suspen-der as certezas*, colocar-se numa *posição de não-saber* e exercer a *liberdade de pensamento*” (Severiano, 2016, p. 267, grifo

do autor)¹, o grupo de estudos objetiva pesquisar de forma ativa e efetiva para transformar a sua própria realidade. A pesquisa constitui-se como uma travessia intelectual que conduz o investigador para territórios conceituais e metodológicos inéditos, desafiando não apenas as suas convicções prévias, mas também os próprios fundamentos com os quais delinea os processos de investigação acadêmica e científica. O exercício investigativo – que envolve interrogar, problematizar, ler, reler, anotar e, por fim, escrever – revela-se simultaneamente extenuante e intelectualmente recompensador. Mais do que isso, representa uma instância privilegiada de ampliação epistêmica, abrindo espaço para o debate crítico e a reconfiguração de perspectivas outrora tidas como consolidadas. Assim, “a pesquisa não é mais do que um estado mental [...] uma postura amável e receptiva às mudanças [...] A pesquisa é um esforço por tornar melhores as coisas e fazer com que o momento da mudança não nos pegue adormecidos” (Shagoury; Millier, 2000, P. 18, *apud* Garcia, 2013, p. 478)².

É nesse espírito investigativo que o grupo de estudos, institucionalizado em 2013, sob a coordenação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori, junto à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, é estabelecido. Ativo até o momento, conta com a participação de membros de diversas origens, como professores e coordenadores pedagógicos da rede básica da região, estudantes de mestrado, doutorado e doutores pesquisadores vinculados a diversas instituições de Educação Básica e Educação Superior. Ocupa-se o grupo de estudar, principalmen-

1 SEVERIANO, P. Pesquisar com Michel Foucault. Revista Textura, v. 18, n. 36, p. 265-285, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1613/1464>. Acesso em: 8 ago. 2016.

2 GARCÍA, N. B. A pesquisa no âmbito do currículo e como método para seu desenvolvimento. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) et all. *Saberes e incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 478 a 493.

te, o trabalho do Coordenador Pedagógico na escola, em suas práticas, diálogos e problematizações, mas também de temas que tangenciam a atividade desse profissional no âmbito escolar. No ano de 2023, o trabalho percorreu o estudo da obra: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *“O coordenador pedagógico e seus percursos formativos”* (2018). Já no ano de 2024, o estudo condensou-se na obra: *“O coordenador pedagógico e legitimidade de sua atuação”* (2017), das mesmas organizadoras. Esse debruçar-se sobre as obras, em profundidade, gerou trabalhos e discussões potentes, as quais, desde a primeira edição da coletânea, em 2022, sustentam o ímpeto de novamente divulgar as contribuições coletivas e individuais do coletivo em questão. À vista disso, no ano de 2025, no grupo, o trabalho está voltado para a concretização dessa obra, além de realizar estudos de temas pontuais ligados à atuação do CP. Trata-se, portanto, de um trabalho cuidadoso, comprometido eticamente e voltado para os problemas e anseios educacionais que vigem na escola de educação básica.

O conteúdo geral desta obra aborda temas relacionados às mais diversas frentes de atuação do CP que vão desde a sua legitimação profissional, relações profissionais, aspectos voltados à gestão de suas atividades, formação inicial e continuada, até temas mais emergentes como avaliação, atendimento educacional especializado e cultura digital. Uma obra, portanto, que traz contribuições relevantes para a atuação desse profissional de forma aprofundada, tendo o caráter de aplicabilidade prática.

O primeiro texto: O coordenador pedagógico: hoje (des) legitimado??? questiona os desafios que se interpõem ao trabalho do coordenador pedagógico, potencializando a (des)legitimidade da ação coordenadora. A problemática central do autor

figura no fato que, na atualidade, o currículo é direcionado à escola no formato de “pacote” para que seja cumprido, sem considerar a realidade dos estudantes e da comunidade escolar, retirando do coordenador pedagógico o espaço para o debate sobre o projeto político-pedagógico, a definição do currículo, a formação continuada de docente no âmbito escolar. É o autoritarismo e o tecnicismo camuflados, usurpando os espaços democráticos e participativos na escola, enfim subtraindo a autonomia dos profissionais da educação – a liberdade de cátedra. Com uma pesquisa teórica-bibliográfica qualitativa o texto produz um inventário sobre o trabalho do coordenador, considerando o atravessamento das exigências burocráticas e antidialógicas que influenciam na legitimação da prática democrática do diálogo do CP na escola.

O texto: As relações interpessoais entre o coordenador pedagógico e os professores: na contracorrente das demandas burocráticas busca compreender os conflitos como elementos inerentes à convivência humana no cotidiano escolar, reconhecendo as relações interpessoais como o elo fundamental que impulsiona o processo educativo. Segundo os autores, em suas digressões, utilizando-se de metodologia de estudo descritivo-exploratório, as interações entre coordenadores pedagógicos e professores revelam-se simultaneamente tensionadas e formativas, suscitando reflexão crítica, desenvolvimento profissional e fortalecimento relacional. Tais dinâmicas, ao serem problematizadas, expõem os efeitos da crescente burocratização e da sobrecarga de exigências, que fragilizam a confiança mútua, a cooperação docente e a consolidação de práticas formativas no interior das instituições escolares. Para os autores, ainda, enfrentar essa realidade exige o fortalecimento das relações interpessoais e o desenvolvimento profissional coletivo.

Por sua vez, o capítulo: Para além da prova: algumas digressões sobre o coordenador pedagógico e seu papel na implementação da avaliação formativa orienta que a avaliação na Educação Básica é um instrumento indispensável para acompanhar e verificar o rendimento e o desenvolvimento dos alunos, conforme a legislação brasileira. No entanto, o modelo somativo e quantitativo, focado em provas e notas, ainda é o mais recorrente, apesar de ser considerado menos eficiente para a formação integral. O objetivo do artigo é sistematizar o papel do coordenador na implementação dessa avaliação formativa, que visa à compreensão e à resignificação da prática docente. O texto indica que a avaliação formativa destaca-se por priorizar o acompanhamento contínuo e qualitativo do aprendizado, reconhecendo o aluno como coautor do processo, superando a mera classificação e promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes, processo em que a figura do CP torna-se indispensável.

Já o texto: Formação continuada e autoformação do coordenador pedagógico: os desafios de formar quem forma problematiza a formação continuada e a autoformação do Coordenador Pedagógico. Por meio de resgate histórico, político e conceitual, busca compreender as restrições e as potencialidades das ações formativas destinadas a esse profissional, de maneira que ele pudesse elaborar o seu percurso de autoformação e exercer as suas funções no âmbito da formação continuada em serviço, em colaboração com os docentes no contexto das escolas públicas de educação básica. Com metodologia teórica-bibliográfica, destaca, entre outros, a importância da ação-reflexão-ação como prática cotidiana necessária ao desenvolvimento profissional e à constituição da sua identidade enquanto profissional formador. O texto também exercita forte reflexão sobre a formação continuada em serviço, realizada pelo Coordenador Pedagógico, em seu campo de atuação.

O texto: O coordenador pedagógico e o atendimento educacional especializado: digressões sobre pesquisas com o tema ocupa-se, principalmente, em pensar na contemporaneidade, sobre os processos de inclusão no ambiente educacional, que, além de ser imprescindível, torna-se um caminho que envolve muitos atores institucionais e a sua capacitação teórica e prática. O objetivo do estudo é sistematizar uma análise do contributo da atividade do Coordenador Pedagógico com a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, verificada em estudos já produzidos, em um repositório específico. A pesquisa indaga qual é o papel do Coordenador Pedagógico na viabilização do trabalho do docente do AEE, para a construção da educação inclusiva no contexto escolar; o método reflexivo foi o hermenêutico-dialético combinado com análise documental. O texto perpassa o conceito e a legitimidade de atuação do CP, seguido de digressões e conceitos sobre o AEE, quando, por fim, efetua uma análise das pesquisas já realizadas com aproximação do tema em repositório específico, verificando o que já se tem produzido e o que ainda pode ser apontado para o processo de inclusão educacional com auxílio do CP. Igualmente, trata dos conteúdos teóricos relevantes e que podem ser incluídos, ante a amplitude do processo conferido ao AEE.

Na sequência, o texto: O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o “apagar incêndios” e a formação continuada busca elucidar as reflexões que se referem à identidade do coordenador pedagógico no contexto da escola de educação básica, especialmente, no que tange às suas atribuições e aos desvios que ocorrem no percurso das suas funções. Dessa forma, surgem, como perguntas problematizadoras: quais são as atribuições de um coordenador pedagógico no contexto da edu-

cação básica? Como o coordenador pedagógico pode superar os desvios de suas atribuições, na construção de sua identidade profissional? A pesquisa trabalha com uma visão epistemológica crítica para responder às questões norteadoras, trazendo reflexões acerca da construção identitária do coordenador pedagógico no contexto da escola, direcionando-se para a educação básica.

No texto subsequente: A formação continuada e o papel do coordenador pedagógico: contribuições para o desenvolvimento da prática educacional é ressaltado que essa formação emerge como um componente indispensável para o aprimoramento das práticas docentes e para a construção de uma educação de qualidade. O objetivo consiste em reafirmar a importância da formação continuada e discutir o papel do coordenador pedagógico como mediador e promotor desse processo, atuando de forma estratégica no desenvolvimento profissional dos docentes. A reflexão proposta parte da experiência formativa vivenciada no município de Concórdia – SC, analisada sob a perspectiva dos professores da rede municipal de ensino, destacando as suas percepções, desafios e contribuições para a prática pedagógica. Na discussão, são elencadas concepções relevantes sobre formação continuada, destacando uma problemática fundamental que permeia o tema: *“quem forma o formador?”*. Ademais, o texto é um recorte da pesquisa de Mestrado realizada por Castoldi (2024) intitulada: *“Formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para e na prática pedagógica: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Concórdia – SC”*.

No capítulo: O supervisor escolar e o fantasma da burocratização: discussões possíveis, o autor trabalha com a reflexão sobre os principais desafios enfrentados pelo Supervisor Escolar, com ênfase nas exigências burocráticas que interferem

diretamente em sua atuação. Considerando que esse profissional é responsável pela formação continuada dos professores e pelo acompanhamento dos trabalhos pedagógicos na escola, muitas vezes, ele depara-se com obstáculos que dificultam o pleno exercício de suas funções. A burocracia excessiva, imposta pelas instâncias administrativas, compromete a qualidade e a efetividade de seu trabalho. Isso precisa ser debatido, contribuindo para a compreensão do papel e dos entraves que o Supervisor Escolar enfrenta no desempenho de suas atribuições. O texto adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva.

Já no texto: Os coordenadores pedagógicos e a indisciplina escolar: diálogo como princípio para uma educação humanizada, o autor propõe-se a compreender em que momento a indisciplina entra na pauta do coordenador pedagógico, bem como quando cessa o seu envolvimento, pois é preciso refletir em que medida a formação dos profissionais da educação pode ajudá-los a lidar com a indisciplina. O problema de fundo desta discussão configura-se em analisar como a postura pedagógica do professor, orientada pelo coordenador pedagógico e mediada pelo diálogo, possibilita melhorar a gestão do comportamento e a redução de conflitos desnecessários em sala de aula. O autor sustenta a centralidade do diálogo no coordenador pedagógico, sendo que, por meio dele, é possível expandir os conceitos aos demais atores da escola, fomentando relações humanizadoras na escola e na sala de aula.

Em continuidade, o texto: Gestão democrática na escola pública: desafios e possibilidades na EMEF 11 de Abril procura pensar sobre o papel da gestão na escola pública, enquanto parte importante da elaboração de um projeto social justo, a partir do princípio basilar da democracia participativa. As autoras partem

da compreensão de que as políticas públicas educacionais envolvem não apenas aspectos administrativos e legais, mas também concepções pedagógicas e epistemológicas que moldam o papel da escola na sociedade. O texto traz os passos iniciais de uma gestão escolar que se pretende democrática em uma escola municipal no Norte do Rio Grande do Sul. Além dos conceitos envolvidos, indica criticamente algumas microtransformações na Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Abril em Erebango/RS. O estudo, igualmente, apresenta o histórico da instituição, as suas características e os projetos desenvolvidos, salientando ações implementadas pela equipe diretiva em 2025, como melhorias nos espaços físicos, diagnóstico das aprendizagens e criação de momentos de escuta e planejamento coletivo com os professores.

Ainda o texto: A influência da cultura digital na percepção do papel das tecnologias na vida dos alunos: a atuação do Coordenador Pedagógico trata da apresentação das discussões de pesquisa de mestrado realizada pelo autor. O objetivo geral é analisar a relação entre a cultura digital e a percepção dos alunos sobre as tecnologias, trazendo conceitos sobre os temas relacionados à cultura digital. Por meio de pesquisa analítica de dados, o autor apresenta conceitos e discussões sobre a temática geral, como forma de apresentação de dados da pesquisa, relacionada a esse tema transversal também de alçada do Coordenador Pedagógico.

O mérito desta obra é proveniente, como já explicitado, de um esforço coletivo dos membros do grupo de estudos em suas investigações teóricas, práticas e conceituais, análises e amplo diálogo realizado ao longo desses anos. Reflete o comprometimento dos pesquisadores e dos trabalhadores em educação, que não se limitam à atuação diária no chão de escola, mas fazem

dele a origem de suas pesquisas e o objeto de aprimoramento da educação, como um todo.

Esperamos que os/as leitores/as desta obra vejam-na enquanto um material de embasamento teórico-conceitual e prático, que possa contribuir para as suas vivências e as realidades educacionais. Não há dúvidas que cada autor/a e/ou coautor/ra, em sua produção, conjugou profícuos esforços a fim de problematizar e interpretar um problema educacional e realizar um esforço reflexivo para a sua resolução. Trata-se de uma verdadeira comunhão de experiências e conhecimentos, o que pode contribuir para avançar e subsidiar tanto diálogos futuros quanto contribuir para a evolução da educação como um todo.

Dra Camila Chiodi Agostini
Dr. Jerônimo Sartori
Organizadores

CAPÍTULO 1

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: HOJE (DES)LEGITIMADO???

Jerônimo Sartori

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-0

INTRODUÇÃO

A escola como espaço de trabalho é *locus* de múltiplos *que-fazer*s, o que requer um corpo de profissionais para exercer funções específicas. Enlaçado a isso, o recorte que fazemos, neste texto, é referente ao trabalho do coordenador pedagógico (CP), trabalho que tem um amplo espectro de atuação, considerando a complexidade que se entrecruza no contexto escolar. Então, a escola por ser lugar de diferenças porque é composta de sujeitos diferentes, torna a função coordenadora, ao mesmo tempo que é relevante, é também permeada de conflitos e contradições.

Ao tratar da atuação do coordenador pedagógico na escola, é possível afirmar que a sua atuação se configura como a de um profissional que ainda não alcançou identidade própria, dada a falta de definição de suas incumbências no âmbito escolar. Cabe realçar que o profissional que atua na coordenação pedagógica ocupa-se com as emergências do dia a dia da escola, deixando à margem a essencialidade daquilo que se entende fazer parte das suas atribuições.

O fato de pensar sobre a “legitimidade” do trabalho do CP como profissional que assessora o professor, acompanha e orienta o processo pedagógico na escola, organiza e faz acontecer a

formação continuada de docentes no ambiente escolar remetendo-nos a refletir sobre qual é, efetivamente, o “estatuto” que alicerça o trabalho dele. A ideia de legitimidade ganha notoriedade quando buscamos entender, neste estudo, aquilo que compete ao CP dinamizar e operar junto à equipe diretiva, ao corpo docente e discente e à comunidade escolar em geral.

A visão conservadora trata a questão da legitimidade como algo que, ao ser considerado “legítimo”, deve ser cumprido à risca, sem questionamentos. Ao contrário, em uma perspectiva democrática, a legitimidade assume contornos que respeitam a problematização e o diálogo, possibilitando debates e a consequente produção de consensos e práticas educativas coletivas. Todavia, apesar dos avanços conquistados após o ano de 1985, com o advento da redemocratização do país, em que debatemos e produzimos práticas para enfrentar o trabalho do “supervisor”, à época realizado de forma vertical, no momento contemporâneo retornamos, isto é, voltamos a adotar o termo “supervisor educacional”, sucumbindo com a ideia do trabalho do CP na perspectiva da horizontalidade entre os pares coordenador e coordenados.

Desse modo, o presente estudo objetiva trazer para a reflexão os desafios que se interpõem ao trabalho do coordenador pedagógico, potencializando a (des)legitimidade da ação coordenadora. Trata-se de um estudo de natureza básica, quanto à abordagem é qualitativo, exploratório quanto aos objetivos e bibliográfico quanto aos procedimentos. A produção do texto está embasada em procedimentos da pesquisa bibliográfica, que possibilitou produzir um inventário acerca do trabalho do CP, que cada vez mais é atravessado por exigências burocráticas e antidialógicas, o que, de certa forma, deslegitima qualquer possibili-

dade de diálogo como procedimento que tem viés colaborativo, participativo e democrático.

Além desta introdução, o texto está estruturado nos seguintes tópicos: 1) O profissional da educação - Coordenador Pedagógico, o tópico ressalta aspectos que dizem respeito ao trabalho do profissional da educação que exerce a função de coordenador pedagógico na escola; 2) Coordenador Pedagógico: assessor, orientador, formador, o tópico faz apontamentos acerca do papel que o CP exerce na escola, considerando as incumbências de assessor, orientador, formador; 3) (Des)Legitimidade do trabalho do Coordenador Pedagógico, o tópico põe em realce ações que são demandadas ao CP, que deslegitimam a sua função de assessor e de formador junto aos docentes da escola; 4) Considerações finais, esse item faz referência, no formato de síntese, aos achados no processo de configuração do estudo.

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO - COORDENADOR PEDAGÓGICO

O exercício profissional em qualquer área deve/deveria ser exercido por uma pessoa, que, além de ter remuneração para prover o seu sustento, possua os conhecimentos, as competências e as habilidades que o ofício requer para o seu desenvolvimento. Neste estudo, em que tratamos do profissional da educação, cabe-nos salientar sobre as inúmeras frentes de sua atuação, que vão desde a gestão educacional e escolar ao exercício da docência, o que envolve a interação docente discente em sala de aula ou em qualquer outro espaço que possa servir ao desenvolvimento do ato de ensinar e aprender. De acordo com Costa (1995), o profissional da educação encarrega-se, precipuamente, da função de formar e aprimorar o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo

dos estudantes, por meio das atividades de gestão, de orientação pedagógica e de ensino.

Entre os profissionais da educação, há professores que assumem, além da docência, as funções de gestores (diretores e vice-diretores), coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, orientadores educacionais, psicopedagogos, entre outros. Ao atuar, principalmente, na escola, os profissionais da educação assumem a responsabilidade de contribuir na formação de cidadãos e cidadãs, bem como de trabalhadores e trabalhadoras para inserirem-se no mundo do trabalho. Assim sendo, nesse alinhamento, os professores auxiliam na formação de profissionais éticos, que respeitem os direitos humanos e que sejam portadores do senso de cidadania plena e autônoma. É, pois, fundamental dizer que o profissional da educação na escola pública atua mediado pelo Estado, necessitando ser resiliente individual, mas também coletivamente, por meio da organização docente, da construção de redes de apoio intraescolar, para não se condicionar aos padrões de desempenho impostos pelo sistema e, tampouco, para tornar-se um mero subalterno na hierarquia determinada pelas mantenedoras (Costa, 1995). A luta por melhores condições de trabalho, salários e autonomia profissional também faz parte do processo de não se sujeitar às demandas reducionistas do modelo empresarial e neoliberal.

No que tange ao campo dos profissionais da educação, é essencial fazer referência ao seu papel e *status* social, bem como ao significado político que é atribuído ao professor e, no caso deste estudo, ao coordenador pedagógico. Para tornar mais clara a visão acerca do profissional da educação, Costa (1995, p. 85, grifos da autora), assevera que:

Professor e escola são duas categorias que se constituíram historicamente relacionadas uma à outra, vinculadas conjuntamente aos processos e práticas sociais que produzem indivíduos partícipes das trajetórias histórico-culturais em que vivem. À medida que a escola se estabeleceu como instituição social desenvolveu-se, também, um grupo ocupacional que exercia o controle e a autoridade no seu quefazer diário.

No processo histórico da organização e funcionamento da escola, entre os componentes do “grupo ocupacional”, abriu-se a necessidade da atuação do CP junto ao professor, para prestar-lhe assessoria e orientação ao planejamento e ao desenvolvimento dos processos pedagógicos. O CP ainda carece de definições das incumbências que essa função abarca na escola, bem como sobre qual espaço ele ocupa na equipe gestora da instituição. Na atualidade, com a acentuada precarização do trabalho docente e com a política de racionalização, tanto de recursos humanos quanto de investimentos na educação pública, o trabalho do CP também é afetado e, por vezes, torna-se uma atuação meramente técnica e burocrática.

Entendemos que, embora a indefinição das atribuições que competem ao CP é preciso, primeiro, resistir aos mandos tecnológicos provenientes das mantenedoras, depois, procurar agregar os pares na perspectiva da horizontalidade, desenvolvendo um trabalho **com** e não **para** os docentes. Para isso, é fundamental que o coordenador promova diálogos que problematizam a realidade, buscando, além, de inovar as experiências pedagógicas na escola e refletir sobre elas. De acordo com Furlanetto e Sellani (2017, p. 51), “para que haja experiência, é necessário, além de reflexão, estarem presentes a liberdade, o desejo e a necessidade de conhecer e de interagir com o que nos cerca”.

Neste alinhamento, o CP ao estabelecer parcerias horizontais e de mútua confiança com seus coordenados (re)descobre possibilidades estratégicas, que delineiam novas formas para enfrentar as burocracias e produzir saídas democráticas para atender as demandas do cotidiano escolar. Entremente, Furlanetto e Sellani (2017) asseveram que novas parcerias não se sustentam apenas na camaradagem, mas no compromisso profissional encharcado de boas relações interpessoais, que, embasadas em conhecimentos teórico-práticos, orientem a práxis, tanto a do coordenador pedagógico quanto a dos docentes.

Destarte, é imprescindível que as ações pensadas, planejadas e executadas nas escolas sejam resultantes de decisões coletivas, não alinhadas ao aprisionamento que persegue apenas a busca por bons resultados nas avaliações de larga escala (Martins, 2002). Ante ao exposto, o modo de agir dos profissionais da educação comprometidos em assegurar aprendizagens que emancipam os estudantes, fortalece o papel social da existência da escola, que não pode permanecer na contumaz prática conteudista da mera transmissão e reprodução dos conteúdos historicamente produzidos. Ao prospectar ações e práticas que produzam conhecimento e consciência crítica de que estamos sendo homens e mulheres no mundo, interagindo permanentemente uns com os outros, Martins (2002, p. 97) destaca que:

A complexidade da intervenção docente pede mais do que repertório crítico analítico. Ela pede a criação. Ora, plasmar a construção de intervenções solicita modos de reinterpretação daquilo que se mostra, da realidade, do movimento de sua realização.

Com base no excerto, é prudente ressaltar que a reflexão pode contribuir para reordenar a práxis em favor da melhoria da

prática pedagógica e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino na unidade escolar. Para tanto, o planejamento, bem como a sua execução e avaliação, torna-se o objeto central de reflexão para prospectar futuros encaminhamentos em prol do avanço do processo de ensino e aprendizagem. Em face disso, para manter o alinhamento com aquilo que o grupo se propõe desenvolver, compete ao CP retomar, permanentemente, o debate e a reflexão, embasados, principalmente, no processo e não apenas nos resultados. O processo avaliado, criticamente, pode subsidiar um novo horizonte político-pedagógico, que possibilite ao fim e ao cabo a emancipação dos sujeitos que passam pela escola.

Convergente a isso, Silva (2017, p. 186, grifo nosso) explicita que: “[...] uma parcela de professores e da sociedade *letrada* manifesta o discurso em defesa da escola tradicional daquela época”. Esse discurso é recorrente na contemporaneidade e ganhou força com o advento da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está ancorada na política consoante da matriz neoliberal e da mercantilização da educação. À vista disso, a corrente tecnicista avança a passos largos, ofuscando a visão dos profissionais da educação para que não vejam que “[...] o real é produto do movimento de realização, manifesta-se nesse movimento de objetivação, [...]” (Martins, 2002, p. 99).

Diante desse cenário, como o CP coloca-se para resistir ao corolário tecnicista e possa trilhar com os seus pares o caminho na perspectiva da educação emancipatória? O intuito não é o de responder o questionamento, mas frisar o entendimento de que o profissional que exerce a função de coordenador pedagógico necessita enfrentar o elemento histórico e rançoso que provém do caráter que instituiu o supervisor educacional, o qual se dedicava às tarefas burocráticas de “controle”, especialmente, do trabalho

do professor. Assim, segundo Silva (2017), o CP precisa mobilizar o coletivo de docentes, bem como a comunidade escolar para comprometer o sistema (mantenedora) e investir na melhoria da escola pública.

O desafio que se coloca no horizonte do CP, atualmente, é o de realinhar o seu trabalho, no sentido de restabelecer a relação de horizontalidade com os seus pares na escola, sendo menos subserviente às demandas das mantenedoras, que fazem a gestão apenas dos “projetos de governo”. Dessa forma, no tópico que segue, trazemos alguns apontamentos que conceituam três das incumbências que cabem ao CP na escola, que são: assessorar, orientar, formar.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASSESSOR, ORIENTADOR, FORMADOR...

A condição de atuar no serviço de coordenação pedagógica de uma escola implica que o profissional ao ter proximidade com os docentes precisa, além de estabelecer boas parcerias, criar um clima de mútua confiança com e entre os seus pares – o coletivo de professores da escola. O fato de o coordenador pedagógico tornar-se assessor, orientador, formador, traz para os seus quefazeres a necessidade de construir relações interpessoais amistosas e respeitadas, eivadas pela franqueza, honestidade e transparência. Posto isto, o CP precisa ter em seu horizonte que “somos seres plurais, coexistentes” (Martins, 2002, p. 98).

Ao CP na condição de assessor compete “[...] examinar o projeto pedagógico, avaliar práticas de ensino, entender a dinâmica da sala de aula e identificar desafios específicos”¹. A análise

¹ Disponível em: <https://brasil.bettshow.com/bett-blog/assessoria-pedagogica-entenda-sua-importancia-em-um-programa-bilingue>.

que o CP realiza possibilita-lhe conhecer as demandas e os desafios que se entrecruzam no cotidiano escolar, bem como organizar formas para enfrentar e solucionar as situações-problema. Consoante com Furlanetto e Sellani (2017), um olhar mais apurado facilita criar estratégias de aproximação pelo fato de detectar a tessitura e a singularidade dos movimentos. Entendemos que, para assessorar não basta que o CP apenas se coloque em diálogo com os docentes, é fundamental que ele tenha bem clara a visão de “[...] quem é o homem, a fim de que possa definir um posicionamento pedagógico que inspire uma prática pedagógica coerente com os princípios de homem e sociedade a serem construídos” (Benincá, 2010, p. 119).

Em relação ao CP ser considerado “orientador” dos processos pedagógicos, significa que ele assume a posição de andar lado a lado com os docentes, orientando o planejamento, a prática docente, a avaliação da aprendizagem, a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais, entre outras. Sem dúvida, realizar a orientação dos processos pedagógicos junto aos professores da escola implica ter clara a leitura de contexto, de realidade, ou seja, ter o diagnóstico da escola que evidencie o alcance ou não das metas, dos objetivos (Silva, 2017), do desempenho dos estudantes, das condições de trabalho dos docentes. Além disso, é preciso ter o cuidado para não projetar, idealmente, a escola, os conteúdos, os modos de ser, pois, há conceitos que esquecem de olhar para quem são os sujeitos que habitam a escola (Martins, 2002).

Na perspectiva de o CP desempenhar o trabalho de formador, ele passa a assumir o papel precípua de planejar e dinamizar a formação continuada dos docentes na própria escola. Certamente, o coordenador no *status* de formador assume a responsa-

bilidade com a gestão pedagógica, mobilizando, principalmente, o corpo docente da escola para comprometer-se com a atuação em sala de aula, com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. O ato de refletir e (re)pensar o processo pedagógico constitui-se na possibilidade de rever “[...] a representação da tarefa educativa construída durante a formação inicial que frequentemente choca-se com a realidade complexa da prática da vida cotidiana da escola e da sala de aula” (Martins, 2002, p. 95-96). Isso denota a relevância de mecanismos crítico-reflexivos para compreender, especialmente, o estudante em formação.

O debate sobre a escola, a formação que se realiza nela e os profissionais que atuam nela, vem de décadas. No entanto, a tônica que envolve o trabalho do CP na escola ainda está em processo de construção, pois ainda não se tem um ordenamento sobre quais são as atribuições desse profissional coordenador, de saber onde reside a essencialidade de seu quefazer diário na escola. A prática reflexiva é fundamental para pautar a organização e a dinamização da ação coordenadora, considerando o tempo histórico, as tensões geradas pelas políticas educacionais e das demandas procedentes da comunidade escolar. Nesse enlçamento, Sartori (2019, p. 111) acena que: “[...] uma coordenação pedagógica que pauta sua atuação pelos princípios do diálogo, da participação e da ação colaborativa, necessita direcionar seu olhar para os diferentes sujeitos escolares, tendo no horizonte que o aluno é a razão da existência da escola”.

Por conseguinte, da essencialidade do trabalho do CP, conforme Sartori e Marcon (2021), tomam parte o diretor, o coordenador, os docentes e os estudantes, sujeitos ativos que coabitam o espaço escolar e vivenciam os processos pedagógicos. Desse modo, os profissionais da educação e os discentes, “[...] em hi-

pótese alguma, podem ser excluídos do conjunto das ações e das práticas pedagógicas, desde o seu planejamento até a execução, a avaliação e o replanejamento, caso necessário” (Sartori e Marcon, 2021, p. 123). Embasado nesse excerto, ressaltamos que a ação coordenadora não pode ser pautada pela prática controladora, fiscalizadora e burocrática, mas se fundamentar em epistemologias que dialogam com a teoria crítica, vislumbrando a emancipação dos sujeitos.

À guisa de síntese, referimos que as “incumbências” de assessor, de orientador, de formador não são excludentes, apenas são conceituadas separadas como categorias semânticas, mas como categorias pedagógicas são complementares entre si. Ao fim e ao cabo, as práticas de assessorar, orientar e formar não são ações isoladas, mas interdependentes, o que demanda o alinhamento de compromissos mútuos entre coordenador e coordenados. Sendo assim, para Sartori (2019), se o professor reivindica do CP espaço para o diálogo, para ser partícipe, para debater, sem dúvida, é nesse espaço que se pode afinar e construir práticas compromissadas com o caráter de assessoria, orientação e formação.

Na sequência, o tópico sugere algumas ações demandadas, que, em nossa visão, descaracterizam os afazeres do CP, indicando que a essencialidade de seu trabalho, de certa forma, perde sentido, o que deslegitima a ação do coordenador na escola.

(DES)LEGITIMIDADE DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A articulação entre referenciais teóricos e práticos potencializa o debate sobre as escolas como espaços que devem ser reconhecidos e respeitados, tanto como *lôcus* de desenvolvimento

profissional docente quanto do desenvolvimento pleno do estudante. Por isso, a legitimidade do trabalho do CP é, incondicionalmente, relevante e necessária para a dinamização dos processos pedagógicos na escola, pois, é a ele que “[...] é atribuída a gestão do projeto pedagógico, incluindo todas as facetas que o compõem” (Furlanetto; Sellani, 2017, p. 49).

A premissa de que o CP tem influência na comunidade escolar demanda que ele tenha ampla possibilidade de interrelacionar-se com os seus pares (gestores, docentes e técnicos) e com os discentes, mobilizando-se para estreitar a relação entre família e escola (Furlanetto; Sellani, 2017). De acordo com Martins (2002, p. 96), “o ser das coisas está no estar sendo dos homens no mundo, interagindo uns com os outros”. Diante disso, cabe questionar como o CP está sendo no mundo da escola? Como o CP, realmente, desempenha as suas funções, tendo uma relação direta com os professores? Sem a pretensão de responder aos questionamentos, ressaltamos que a formação continuada de docentes é a tônica na roda dos debates entre os gestores dos diferentes sistemas de ensino. Por isso, “na escola de educação básica o coordenador pedagógico é fundamentalmente o profissional responsável pela organização de espaços e tempos, bem como de propostas de formação contínua no próprio ambiente de trabalho do educador” (Sartori, 2019, p. 111).

Entretanto, destacamos que a escola, embora muitas vezes desprestigiada, é espaço de formação e de socialização, não somente dos estudantes, mas também do coletivo de docentes, tendo em vista que é um lugar que ocupa um certo *status* na organização social. Por isso, é alvo de pressões políticas e ideológicas para que se molde aos padrões da reprodução social. Todavia, realçamos essa escola pelo fato de que ela constitui-se em am-

biente de resistência e de emancipação, uma vez que entende que a emancipação ao gerar libertação produz outras formas de ver o mundo fora dos padrões neoliberais, que almejam, por meio da educação escolar, “formar pessoas submissas” e “incapazes de questionar” (Benincá, 2010, p. 119). Nesse encadeamento, corrobora Benincá (2010, p. 119) que: “[...] a prática educativa que pressiona e desafia o aluno com vistas à sua independência e criatividade torna-se uma prática de libertação”.

Então, como o CP pode assumir uma posição de enfrentamento àquilo que deslegitima o seu trabalho na escola? Na atualidade, coexistem, procedentes dos sistemas de ensino, processos acelerados de recrudescimento da autonomia do trabalho do coordenador e, conseqüentemente, do professor. Isso pode ser observado com a implementação da BNCC acompanhada de um currículo empacotado; a adoção do modelo apostilado que retira dos profissionais da educação o espaço de planejar um currículo que dialogue com a realidade; o excessivo trabalho burocrático que obriga o docente a preencher inúmeras planilhas nas plataformas adotadas pelos diferentes sistemas; a formação continuada plataformizada e alheia à realidade da escola e dos sujeitos que a ela acorrem e a formação proposta aos docentes pelas mantenedoras no formato de *coach*¹.

Nesse cenário, os objetivos da escola orientados pelo viés neoliberal têm implicações diretas com o projeto político-pedagógico, a formação docente, as metodologias de ensino, o modelo de avaliação da aprendizagem, impactando na prática pedagógica do coordenador e dos coordenados. Nesse corolário,

¹ Termo que se refere a um profissional que presta processos de coaching, ou seja, processos de treinamento e instrução com a perspectiva de gerar resultados “extraordinários”. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-significa-coach-coaching-coaches-coachee/>. Acesso em: 03 maio 2015.

ao desconsiderar o trabalho do CP como dinamizador e o gestor do processo pedagógico, é favorecida a instituição da cultura da racionalidade burocrática na escola e nos atores educacionais em geral. Esse modelo de racionalidade passa a legitimar uma ação coordenadora burocratizada e controladora e nos professores, por sua vez, uma prática pedagógica conservadora, pragmática e conteudista. Por isso, a importância da resistência dos coordenadores, pois eles conhecem a realidade em que a escola se insere, o que facilita a elaboração de propostas que contenham metas e objetivos propositivos, para gerar mudanças e avanços no processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2017).

Essa realidade que atravessa a educação na contemporaneidade exige que os profissionais da educação em parceria com o CP compreendam o caráter dialético da liberdade e da passividade. Entrementes, ao esconder-se atrás dos mandos e exigências da mantenedora com um viés tecnicista, reforçado como incontornável, chega com certa sutileza ao CP e ao professor, o que lhes remete a manter uma educação alienada e alienante (Benincá, 2010). Apesar disso, Costa (1995, p. 28) refere que: “É preciso reconhecer que o próprio trabalho pedagógico institucionalizado – o trabalho docente – como constitutivo de e constituído por relações de poder e, portanto, inscrito em regimes de verdade como instituinte e instituído”.

Contemporaneamente, o CP é instigado a mobilizar a escola para ser espaço instituinte daquilo que a “política curricular” e a “política de governo” já têm instituído como proposta. Neste sentido, é preciso dizer que, nessa era planetária, as relações de poder estão hierarquizadas nas instâncias dos diferentes sistemas de ensino (municipal, estadual e privado) e, aos

poucos, com certa sutileza, reduzem os espaços democráticos e participativos no ambiente escolar. Isso tem alinhamento com as orientações no formato empacotado, que chegam às escolas de forma autoritária para serem cumpridas pelos diferentes atores escolares.

Enlaçado a isso, o CP está sendo demandado a exigir dos professores que cumpram os conteúdos prescritos pela BNCC e pela Matriz de Referência da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, bem como realizam o preenchimento das planilhas e do diário de classe que comprovem que o conteúdo do “pacote” foi ministrado. Diante desse cenário, para resistir ao avanço da autocracia, cabe ao CP, junto ao seu coletivo escolar, “construir estratégias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, superando as práticas embasadas na tríade transmissão-memorização, reprodução” (Sartori, 2019, p. 112). Nesse contexto adverso (autoritário), sublinhamos a inevitabilidade de resistir a demanda de práticas pedagógicas “conservadoras” e “tradicionais”, que (des)legitimam o trabalho do CP, retirando-lhe a autonomia e as possibilidades de debater, estudar, refletir, formar, sendo premente insubordinar-se¹ de forma criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo bibliográfico, trazemos à reflexão crítica alguns dos aspectos que se interpõem ao trabalho do coordenador pedagógico, subtraindo a legitimidade da ação coordenadora democrática na escola. O problema de fundo gerador da (des)legitimidade do trabalho do CP reside no fato de o recrudescimento

¹ Embasado em Silva; Ribeiro e Lepke (2022), a “insubordinação criativa” consiste em enfrentar as imposições colocadas, atualmente, no âmbito da Educação. Isso não representa um ato de rebeldia, mas de alicerçar a escola com um projeto de educação e formação próprio.

dos espaços participativos e democráticos, os quais possibilitam que o coletivo debata e elabore propostas pedagógicas e curriculares para a escola. Na atualidade, pelos diálogos realizados com os profissionais da educação que estão atuando diretamente na escola, cada vez mais, estabelecem-se tensões entre a condução do trabalho escolar orientado pelos princípios da gestão democrática e os avanços das práticas autoritárias que procedem dos sistemas e se “acomodam” na escola. Isso se deve ao fato que as demandas chegam à escola, de “cima para baixo”, para serem executadas pelos profissionais da educação – coordenador e coordenados.

É perceptível que a partir de 2016, com o advento do golpe jurídico-parlamentar que produziu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, houve a retomada da regulação da escola e do professor, algo que predominou na escola brasileira até a década de 1980 e que se imaginava tivesse sido superado. Essa influência histórica, fiscalizadora e disciplinadora, foi hostilizada pelos profissionais da educação que empenharam esforços no enfrentamento à prática do “supervisor educacional”, que atuava na perspectiva de uma “visão sobre” ou um “olhar superior” (Sartori e Marcon, 2012). Nesse processo, emerge a figura do coordenador pedagógico, profissional perspectivado para atuar *com* e *não* para os professores, desenvolvendo a ação coordenadora de forma horizontal entre os seus pares, haja vista que o coordenador é um professor por formação.

Colocar em discussão a (des)legitimidade do trabalho do CP requer que se reflita sobre o significado das demandas burocráticas que chegam às escolas via sistemas e que ocupam a maior parte do tempo de trabalho do coordenador, bem como gera excesso de trabalho ao professor que excede a sua carga

horária contratual, gerando sobretrabalho. Diante disso, a ação coordenadora fica à margem, dando espaço para cumprir o controle sobre o trabalho dos docentes. Já os docentes ficam, praticamente, sem tempo para preparar as suas aulas, pois o seu tempo laboral é consumido com o preenchimento de planilhas nas plataformas disponibilizadas pelas mantenedoras (estadual e municipal).

Sartori e Marcon (2021, p. 131) apontam que “[...] a função da coordenação pedagógica é fundamental no âmbito escolar, mas precisa estar articulada ao projeto político-pedagógico da escola e dentro de uma perspectiva política participativa e dialógica”. Em razão disso, é imprescindível resistir aos (des) mandos autoritários e mobilizar para que haja maior participação coletiva, embora a autonomia docente seja constantemente tensionada por mecanismos de controle externo. Todavia, o espaço escolar ainda oferece brechas para a sua reconstrução, desde que os professores se posicionem politicamente, fundamentados em princípios epistemológicos, éticos e pedagógicos, comprometidos com uma educação pública e de qualidade. Esta, sem dúvida, é uma luta que deve ser coletiva e ser travada contra a hegemonia do poder dos sistemas, que orientam a política educacional de acordo com a lógica da matriz neoliberal, da mercantilização da educação, da prática tecnicista e conteudista.

Nesse enlaçamento, cabe o reforço à “insubordinação criativa” (Silva; Ribeiro; Lepke, 2022), para disputar uma proposta política e pedagógica, que traga para o debate o planejamento de um currículo que não tenha apenas a centralidade para o mercado de trabalho, mas também para o desenvolvimento de valores que potencializam a emancipação do sujeito. À vista disso, pensar na possibilidade da “insubordinação criativa” requer que o CP

tenha, como alicerce, uma teoria sólida para enfrentar os problemas da vida cotidiana da escola e para consolidar um projeto de educação emancipadora, que contribua para uma formação que assegure o pleno exercício da cidadania.

Por fim, o esforço envidado para argumentar sobre os entraves que reverberam em favor da (des)legitimidade da atuação do CP de forma dialógica e democrática ainda é intenso e desafiador, dado ao que se faz/exige atualmente na escola (burocracias e controles). O horizonte de uma prática reguladora, com o retorno da função denominada de “supervisor educacional” é iminente. Isso representa alinhamento com a racionalidade neoliberal em prol de um retrocesso para o campo crítico da educação escolar, tendo em vista a relevância do trabalho do coordenador pedagógico que assessora e orienta o planejamento docente, bem como planeja e dinamiza a formação continuada dos professores no próprio ambiente de trabalho – a escola.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, E. A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. In: MÜHL, E. H. (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Editora UPF, 2010. p. 109-124.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FURLANETTO, E. C. & SELLANI, H. A. V. A legitimação do coordenador pedagógico: duas experiências em foco. In: PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de (orgs.). *O coordenador a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 49-66.

MARTINS, M. A. V. Compreendendo a ação docente, superando resistências. In: SEVERINO, A. J. & FAZENDA, I. C. A. (orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 93-120.

SARTORI, J. O trabalho da coordenação pedagógica: da gênese aos desafios da função. In: SILVA, E. N. da & SARTORI, J. (orgs.). *Universidade, desenvolvimento social e educação popular*. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 105-115.

SARTORI, J. & MARCON, T. Da supervisão educacional à coordenação pedagógica: Tensões entre regulação e emancipação. *Rev. Imagens da Educação*. v. 11, n. 3, p. 110-135, jul./set. 2021.

SILVA, M. da. Planejar, acompanhar e avaliar: principais atribuições do coordenador pedagógico na instituição escolar. In: PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de (orgs.). *O coordenador a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 185-199.

SILVA, D. K. da; RIBEIRO, R. C.; LEPKE, S. Formadores de professores: reflexões e possibilidades para uma insubordinação criativa diante de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SARTORI, J. & PIEROZAN, S. S. H. (Orgs.). *Políticas educacionais em tempos de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 45-62.

CAPÍTULO 2

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PROFESSORES: NA CONTRACORRENTE DAS DEMANDAS BUROCRÁTICAS

Antonio Ivan da Silva

Gabriella Galvagna Demarco

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-1

INTRODUÇÃO

Coordenadores pedagógicos e professores são, antes de tudo, sujeitos históricos envolvidos por suas trajetórias de vida, que, em meio às suas diferentes vivências, experiências e formações, tornam-se valorosos por suas singularidades. Cada estudante adentra o espaço escolar trazendo consigo os conhecimentos, valores morais e éticos, expectativas e sonhos adquiridos em sua vivência familiar e social. Seus posicionamentos são constantemente confrontados pelas realidades sociais que marcam o acesso à educação, são demandas que se apresentam à escola, para as quais parte dos profissionais possuem lacunas em sua formação inicial e continuada.

O cenário anunciado tem relação com os aspectos vivenciados em vários espaços de convívio social, inclusive, nas instituições de ensino. À medida que avança o ideário neoliberal na educação e nas escolas, predominam valores como o individualismo, a competição e a meritocracia, o que vem contrariar a convivência coletiva, solidária e democrática idealizada para a formação da cidadania ativa e crítica, consequentemente, dos es-

paços escolares. Diante da conformação, aceitação, desesperança e abandono das pautas de lutas da educação e da profissão, é importante produzir ambiente das perguntas, um espaço para resistências e para aprofundar a compreensão da sociedade concreta, das atitudes de violência, de ignorância, de desrespeito, de marginalização e de injustiça, que, cotidianamente, manifestam-se.

Nossas preocupações relacionadas aos coordenadores pedagógicos e aos professores têm, no horizonte, o olhar sobre as relações interpessoais que favorecem (ou não) os processos formativos dos coordenados – professores. Todavia, é necessário reconhecer que a descontinuidade das políticas educacionais não apenas desvaloriza os profissionais, mas também dificulta a consolidação de uma política de formação inicial e continuada. Essa instabilidade nas diretrizes institucionais de ensino criam um ambiente de desânimo e insegurança para os trabalhadores da educação.

Encontramo-nos imersos na atmosfera escolar e em suas culturas próprias, muitas vezes, problemáticas e contraditórias, no entanto, percebemos que as relações interpessoais, especialmente, o vínculo entre o CP e os professores exigem boa comunicação e escuta atenta, aspectos fundamentais para criar um ambiente escolar colaborativo e harmonioso. Porém, em muitos contextos, essas relações são marcadas por dinâmicas hierarquizadas e conflituosas, que, quando mal resolvidas, geram desconfiança, intrigas e competitividade entre as partes, causando prejuízos à convivência coletiva e ao desenvolvimento profissional de todos.

Um cenário assim delineado nos faz refletir a respeito de nossas práticas e de nossos cotidianos na escola e, por meio des-

te escrito, buscamos respostas possíveis ao questionamento que ecoa em nosso “ser professor”: *quais as principais barreiras que impedem o estabelecimento de relações interpessoais e profissionais entre os professores e os coordenadores pedagógicos nos espaços escolares?* Neste alinhamento, o estudo objetiva compreender como é, ou como deveriam ser estabelecidas, as relações entre coordenadores pedagógicos e professores nas instituições de ensino. Além disso, buscamos evidenciar conflitos (e suas consequências) como parte da formação crítica dos sujeitos, realizando a identificação dos desafios e/ou barreiras encontradas para a efetivação dos diferentes processos de aprendizagem.

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório (Gil, 2008), partindo de uma abordagem qualitativa, com a finalidade de refletir sobre as relações interpessoais entre o coordenador pedagógico (CP) e os professores no espaço escolar. As análises realizadas processam-se das experiências profissionais dos autores e do aporte teórico estudado e debatido pelo grupo de estudo “Saberes e Fazeres da Coordenação Pedagógica na Educação Básica”, em especial a obra “O coordenador pedagógico e legitimidade de sua atuação” (Placco; Almeida, 2017), tratando-se de uma coletânea que reflete sobre as práticas da coordenação pedagógica.

O texto desenvolve-se ao longo de três tópicos, inicialmente, refletimos os conflitos enquanto uma condição humana de aprendizagem entre o CP e os professores. No segundo tópico, abordamos sobre as relações interpessoais entre o CP e os professores no cotidiano escolar e, no terceiro, discorremos sobre os desafios do trabalho do CP perante a burocratização da escola. Ao final, é apresentada uma conclusão provisória de nosso estudo, reforçando e valorizando os principais pontos de nossa argumentação.

TRABALHANDO OS CONFLITOS ENQUANTO CONDIÇÃO HUMANA DE APRENDIZADO

“Cada um de nós é um pouco do outro...”

Fagner, 1987

Neste tópico, apresentamos reflexões direcionadas à compreensão da importância de trabalhar os conflitos, enquanto condição humana de desenvolvimento integral do “eu”, diante do processo de tomada de consciência de si, aprimoramento do trabalho colaborativo e melhoria da convivência entre os colegas. Ademais, é prudente reconhecer os conflitos como oportunidades de aprendizado e desenvolvimento das relações interpessoais e profissionais.

Na sociedade, na empresa, na igreja, na família e na escola, é naturalizado que os conflitos sejam atribuídos, dentro de uma lógica hierárquica, aos indivíduos subordinados. Na sala de aula, regularmente o estudante é apontado como responsável pela indisciplina, bagunça e tensões. Ao olhar para a instituição de ensino, as suas “dificuldades e fracassos” são imputados aos professores, funcionários e demais membros da equipe escolar. Tal compreensão, aparente e injusta, desconsidera as determinações políticas, econômicas da sociedade e as dinâmicas das relações de poder e interações que permeiam o “chão” da escola.

Nesse contexto escolar de contradições e conflitos, cabe ao CP atuar com um olhar sensível e crítico para conceber a leitura do processo que está inserido, para além da lógica da culpabilização individual e de personalizar os problemas, ou até mesmo eleger os “bodes expiatórios¹”. O trabalho do CP é de constru-

¹ Pessoa responsabilizada por algo que não fez; quem acaba por levar a culpa de alguma coisa no lugar do verdadeiro culpado: sempre que alguma coisa não dá certo. Sua origem remete a um ritual judaico cujo nome em Hebraico é *Iom Kipur* ou *Yom Kippur* que significa “Dia da Expição”. Expição, com x, significa purgação, purificação ou eliminação das impurezas; neste contexto, purificação dos pecados. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/bode-expiatorio/> >. Acesso em 27 abr. 2025.

ção de espaços de escuta, diálogo, reflexão coletiva e de reconhecimento dos desafios intra e extraescolar, ou seja, os desafios institucionais, sociais, pessoais e profissionais que atravessam as relações no ambiente educativo.

No intuito de contribuir com uma prática pedagógica formativa, humana, crítica e de negação da atitude reprodutora da lógica punitiva perante a convivência conflituosa, importante o CP orientar-se dentro de uma cultura escolar mais democrática e comprometida com o desenvolvimento das relações interpessoais e profissionais a fim de alcançar a finalidade da escola – a cidadania ativa e crítica e a aprendizagem dos estudantes.

O educador Paulo Freire, em um de seus escritos, traz a reflexão de que em meio às relações que o homem estabelece, ele movimenta-se pela certeza de quem usa “[...] uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (Freire, 1967, p. 40), diante da criticidade presente em sua humanidade. Perante essa circunstância, a escola tem uma função social relevante na promoção de uma educação que vise à formação reflexiva, questionadora e humana.

Os conflitos sociais que surgem na escola refletem, como em um espelho, os valores humanos promulgados na comunidade e na sociedade na qual a instituição e os sujeitos incluem-se. As problematizações no cotidiano escolar são momentos que oportunizam a desnaturalização do senso comum, especialmente, quando se objetiva desmistificar pré-conceitos estabelecidos ao exercer a reflexão crítica acerca de nossas ações diante do outro e do mundo. É nessas ocasiões que aprendemos a importância

do respeito, das regras comuns, da empatia e da convivência democrática. Os espaços de convivência e de aprendizagem, ao reproduzirem as dinâmicas sociais acabam por reproduzir também as desigualdades e/ou injustiças. Ao realizar abordagens referentes aos conflitos de maneira acolhedora e atenciosa, de forma subjetiva a cada sujeito ou situação, é possível contribuir com a promoção de um ambiente escolar saudável e, não menos importante, com a formação dos cidadãos em suas totalidades.

Como educadores, somos responsáveis por construir boas relações baseadas no diálogo, na confiança e no respeito. Contudo, para que isso seja possível, é fundamental que as partes sejam éticas, francas e verdadeiras, bem como é preciso “dominar” a arte de comunicar com sensibilidade e com clareza, o que nem sempre é fácil. Essa habilidade que, muitas vezes, não é ensinada nas universidades, é essencial para criar um ambiente de aprendizado significativo para todos, seja coordenador (que também é professor), professor ou aluno. Afinal, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 1997, p. 25). No entanto, essa expertise não é inata, mesmo sendo essencial.

Trabalhar os conflitos pessoais e profissionais na escola, por meio da escuta ativa, abertura à mudança, ao diálogo, à afetividade, contribui para o desenvolvimento de relações humanas, colaborativas e de cuidado com o outro, considerando as angústias e as provocações individuais na interação com o projeto político-pedagógico da escola.

De acordo com Almeida (2017, p. 35), “[...] o ouvir ativo é captar o que está por trás da fala. É ouvir não só a fala, mas o

que o corpo está revelando (porque o corpo também fala)”. A atuação do CP exige para além da escuta ativa, ou seja, sensibilidade aguçada para notar, compreender, avaliar e posicionar-se diante dos silêncios, das vozes, das emoções, das angústias e dos “grupinhos” presentes nas vivências escolares.

A prática da escuta ativa, aliada com a inteligência emocional, é indispensável ao CP na interação com os professores, na mediação de conflitos, na resolução de situações-problemas, na tomada de decisões, faz parte da dinâmica gradual de cooperação e de respeito mútuo e de promoção de um ambiente educativo mais acolhedor, fortalecimento do trabalho coletivo e aprimoramento do processo formativo. Sob o mesmo ponto de vista, reiteram as autoras:

A relação interpessoal é um dos principais recursos constitutivos da formação humana, pois as pessoas estarão sempre se modificando, vivendo e buscando experiências. Os gestores, por sua vez, para mediar conflitos, precisam buscar práticas com sensibilidade e responsabilidade nas relações interpessoais, autoconhecimento, ou seja, inteligência emocional (Rocha e Loss, 2023, p. 299).

Nesse espaço de vida e de conhecimento denominado escola, constituída pela/na relação humana, CP e professores, estudantes e professores, equipe diretiva e CP, cada segmento e cada pessoa têm sua singularidade, faz parte de um todo, sofrem as influências dos sentidos, das inquietações, da aflição, do afeto e dos silêncios, embora tenham consciência do lugar que ocupam na instituição de ensino, ou seja, do seu lugar. No entanto, cada sujeito necessita “estar” em situação de pertencimento/pertencido, sendo acolhido e respeitado em suas diferenças.

A discussão que segue apresenta reflexões sobre as relações interpessoais e o desenvolvimento profissional entre o CP e os professores, um fator determinante da dinâmica escolar, mobilizada pelo partilhamento de saberes e experiências, mas também pelos embates das diferentes concepções de educação e de mundo e de práticas de planejamento de aula, avaliação, ou seja, como cada professor realiza o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Tais interações podem ser enriquecedoras e dependem da capacidade de sínteses dos diferentes pontos de vista, construir uma cultura organizativa de colaboração, diálogo e respeito mútuo, princípios que fortalecem a formação crítica e transformam as divergências e os embates em aprendizado coletivo.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: PARTILHAMENTOS E EMBATES

As discussões referentes às relações interpessoais encontradas nos espaços escolares, de modo direto ou indireto, passam pela sensibilidade e afetividade do coordenador pedagógico com os seus coordenados – os professores. Neste sentido, é necessário desenvolver algumas habilidades sociais, como saber comunicar-se de maneira respeitosa diante das situações, não personalizar os problemas ou adversidades para que nenhum docente sintase constrangido, assegurando uma boa convivência no ambiente de trabalho. É importante que o CP questione-se: Existem conflitos entre a coordenação e os professores? Em que espaço e/ou momento refletimos sobre os conflitos? Há tempo para o cumprimento dessas demandas reflexivas? Como é possível melhorar a boa convivência entre os instituídos no ambiente escolar?

Sartori e Fávero (2020) corroboram a discussão ao indicar que algumas escolas optaram por substituir o Supervisor Educa-

cional (SE) por Coordenador Pedagógico, considerando que o serviço de supervisão escolar baseia-se na noção de uma hierarquia de poder, verticalizada, o “olhar superior” ou “olhar fiscalizador”. Além disso, o SE cumpre funções meramente burocráticas, controladoras e fiscalizadoras, o que implica resignação e até posturas contrárias às dos professores, causando prejuízos nas relações interpessoais e no desempenho do trabalho colaborativo.

Segundo Silva, Rabello e Almeida (2017), na trama das relações pedagógicas e interpessoais, há aspectos indissociáveis na prática educativa. O CP vivencia alegrias, desapontamentos, cobranças, demandas e entrelaçamentos permeados de acordos, confrontos, entendimentos e desentendimentos, que acontecem e dão vida ao espaço escolar diariamente. É nesse movimento dialético de alteridade que o olhar atento e intencional implica o avanço da construção e do refinamento das relações colaborativas e democráticas, em que cada sujeito assume determinadas responsabilidades em relação à organização, à formação e ao conhecimento que ocorrem na escola, mas que, ao mesmo tempo, corroboram a efetivação da prática do outro.

No limiar dessa reflexão, pesquisadores discorrem sobre a importância de aprimorar a compreensão da função da coordenação pedagógica e a formação continuada para conceber a dimensão pessoal e social dos sujeitos participantes do processo ensino e aprendizagem. A formação continuada em serviço, entendida como um processo reflexivo e permanente, é imprescindível para a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam “às necessidades que emergem **do e no** contexto escolar, de modo a integrar, por meio da prática reflexiva e do trabalho coletivo, formas de intervenção e, conseqüentemente, de transformação da prática pedagógica” (Sartori; Pagliarin, 2016, p. 199).

Cada sujeito que participa da vida escolar direta ou indiretamente passa por mudanças no espaço da **escola**, seja como CP, diretor, professor, estudante, funcionário e pai/mãe. São os desafios do dia a dia e as agruras que a realidade impõe que movimentam a prática pedagógica daqueles que se sentem responsáveis pelo trabalho da equipe docente e com a finalidade da escola – o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Diante disso, é importante posicionar-se a fim de romper com os imperativos e com o imobilismo que o sistema de ensino busca incutir de que as coisas “*sempre foram assim mesmo*” e de que as mudanças somente ocorrem com práticas verticalizadas e dominadoras. Existem outros caminhos, alternativas e brechas? Seguramente, o sentimento de pertença a grupos de estudo e o encontro de profissionais que sonham e lutam pela qualidade da educação pública fazem-nos sentir menos solitários (Prado *et al*, 2018, *grifo nosso*).

É preciso entender que o homem, enquanto sujeito, estabelece diferentes relações ao longo de sua vida, na escola, o aspecto relacional entre os sujeitos é mobilizador do pensamento, da imaginação e da criatividade entre os docentes comprometidos com os objetivos educacionais propostos, mas também como promotor de aprendizados (Sartori; Fávero, 2020). Ademais, a escola, como *locus* de promoção do ensino e de viabilização da aprendizagem, necessita visualizar as diferentes perspectivas do trabalho pedagógico, antevendo possíveis avanços, bem como percalços.

Quem somos nesse universo escolar? Professores e/ou coordenadores pedagógicos? Nessa interação, estamos sempre implicados pela figura do outro e para que o trabalho coletivo aconteça é fundamental construir: “[...] relação de confiança, que

gera esperança em um porvir de significados, que só pode encontrar na/em relação (...). Em diálogo, constante e permanente, alternativas surgem para o combate aos desafios cotidianos” (Prado *et al*, 2018, p. 105). Assim sendo, quando o profissional está implicado como CP precisa, em diálogo com seus pares, construir condições para que a formação continuada em serviço efetive-se.

As relações estabelecidas entre os profissionais que atuam nesses ambientes de aprendizagem influenciam diretamente o compromisso profissional e social com a instituição de ensino. Cada um a seu modo de compreender a escola e sua prática educativa participa da aprendizagem constante e coletiva e, nessa interação com o outro, constitui, reciprocamente, a relação das partes com o todo. Desse modo:

Do lugar que ocupa, como se configura e o que oferece, está mergulhado na cultura e do seu tempo. Exerce, assim, a escola, influência sobre o desenvolvimento do indivíduo, ao mesmo tempo que provoca mudanças no meio. Nessa relação recíproca de confluências e alterações, professores, demais profissionais e alunos que compõem o meio escolar, enquanto interagem, ressignificam-se e constituem-se mutuamente (Silva; Rabello; Almeida, 2017, p. 98).

À vista disso, os autores reiteram que os fazeres pedagógicos entre coordenador e coordenados, em alguns espaços, carecem de ressignificação para que não se desvie a função do CP como mobilizador da formação dos docentes, visando ao fortalecimento dos processos pedagógicos e à consequente melhoria da qualidade do ensino (Sartori; Fávero, 2020).

Conforme Silva, Rabello e Almeida (2017), com base em Libâneo (2013), cada escola dispõe de uma cultura própria, que

tende a ser internalizada pelos sujeitos presentes na instituição, prescrevendo um estilo particular de conceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar as soluções para eles. “Há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas que poderiam ser resumidas na expressão: temos à nossa maneira de fazer as coisas por aqui” (Silva; Rabello; Almeida, 2017, p. 98).

No que se refere aos desafios da coordenação na escola e a atuação do coordenador pedagógico, os pesquisadores ressaltam aspectos fundamentais desse processo:

O ato de coordenar a ação pedagógica na escola representa muito mais do que envolver-se com o dinâmico processo de ensinar e aprender, o que envolve relações interpessoais entre coordenador-professor e professor-aluno. Relações que, por sua vez, requerem condições organizacionais que favoreçam a objetivação e o desenvolvimento do ato pedagógico. Sem dúvida, o exercício da coordenação pedagógica traz exigências, apontando para inúmeros desafios, o que implica um olhar atento, uma escuta apurada, firmeza de posições teórico-metodológicas, a persistência, a utopia, o devir. Ou seja, o coordenador, longe de ser um “super-homem” ou uma “supermulher”, mesmo sujeito a falhas, necessita constituir-se em elo, em construtor e dinamizador de grupo(s), conectando os diferentes setores da sua unidade escolar (Sartori; Pagliarin, 2016, p. 195-196).

A despeito do excerto, impõe-se ressignificar e repensar a escola e os profissionais que atuam nela. Entre as matrículas¹ nos cursos de licenciatura registrados em 2023, 32,9% estão em instituições públicas e 67,1% estão em IES privadas. Esse dado é preocupante tanto para a qualidade da educação quanto para formação dos profissionais que atuam nas escolas, especialmente

¹ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

os CPs, cuja principal função é articular a formação continuada do corpo docente.

Atualmente, observamos a inserção de professores com uma formação inicial fragilizada, reflexo da mercantilização do ensino superior, sobretudo, dos cursos de Educação a Distância (EAD). Aulas gravadas e reproduzidas para um contingente ilimitado de alunos, associadas à ausência de interação e discussões presenciais entre os colegas estudantes e os docentes, comprometem, sobremaneira, a formação ampla e crítica, necessária ao exercício da profissão docente.

Diante desse cenário, é urgente o CP conhecer, refletir e intervir na formação dos profissionais que trabalham na escola, no intuito de responder às demandas emergentes do contexto escolar e superar as lacunas da formação inicial, entrelaçado aos saberes e fazeres entre os professores “mais” experientes e os “menos” experientes, aproximando o pensamento e prática educativa. Esse é um trabalho árduo e desafiador para o CP, dado a realidade concreta de atender burocracias e assuntos corriqueiros, afinal, é seu papel articular, planejar, acompanhar e dar apoio aos professores.

Outro fator que agrava essa conjuntura é a atuação de professores em múltiplas escolas. Nesse contexto, torna-se fundamental que o Coordenador Pedagógico esteja atento aos processos formativos e às relações cotidianas estabelecidas na escola, considerando tanto os docentes com carga horária integral quanto aqueles com carga parcial. É preciso observar os diferentes interesses e dinâmicas que emergem desse convívio, de modo a promover uma atuação pedagógica mais integrada e colaborativa. É fato que as diferenciadas formas do CP tratar os professores:

[...]pode gerar contradições e tensões nos processos relacionais e, consequentemente, impactam os processos formativos que ocorrem na escola, o jogo coletivo, presente nas relações profissionais e influenciam, sobretudo, as ações de formação continuada dos professores que ocorrem no contexto da própria escola. Ter em mente esse fator contribui para que o coordenador desenvolva situações de aprendizagem adequadas às necessidades do grupo docente (Silva; Rabello; Almeida, 2017, p. 103).

No entendimento das pesquisadoras, a existência de “panelinhas” no interior da escola interfere na maneira de perceber as relações interpessoais. “O termo panelinha, em sentido figurado, é uma expressão empregada para se referir a um grupo fechado de pessoas que compartilham dos mesmos ideais ou objetivos, que tanto podem ser bons quanto ruins e não permite a entrada de novas pessoas” (Silva; Rabello; Almeida, 2017, p. 104-105). Em alguns casos, esses grupos acabam criando um desconforto aos demais, seja por conta da segregação do corpo docente ou pela exclusão daqueles que não “se encaixam”, por estar há pouco tempo na escola ou por possuir metodologias de ensino diferentes, por exemplo.

É preciso atentar para essas ocorrências, visto que, diante desses pequenos agrupamentos, o CP pode encontrar resistências na comunicação de orientações de forma objetiva, além de dificultar a clareza das informações relevantes aos processos envoltos ao trabalho pedagógico dos profissionais da educação. Nesses casos, torna-se imprescindível a atuação do CP para a mediação dessas relações, no sentido de fortalecer a promoção de um ambiente acolhedor para todos. Para isso, nosso entendimento é de que precisa que esses educadores estejam atentos aos sinais

de exclusão e/ou de discriminação, construindo estratégias para a criação e fortalecimento de laços respeitosos e amistosos entre toda a equipe escolar. Contudo, para que isso ocorra é preciso que a coordenação estabeleça um bom relacionamento com seus coordenados, relações abertas, francas e de mútua confiança.

No tópico seguinte, partimos da ideia de que o CP se depara cotidianamente com uma série de desafios relacionados tanto aos processos formativos dos professores quanto à crescente burocratização da escola. É importante salientar que a sobrecarga burocrática impede que ele desempenhe a tarefa de articular e planejar a formação continuada dos professores e o alinhamento dos objetivos da escola, além de gerar um distanciamento do CP com sua função de apoio pedagógico e formação dos professores, o que impacta diretamente as relações interpessoais entre o CP e os professores com constantes cobranças que desgastam as relações profissionais. Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar o excesso de burocracia, a pressão com os prazos e metas e as ações pontuais desconectadas das demandas dos professores.

DESAFIOS DOS PROCESSOS FORMATIVOS E A BUROCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Diante dessas complexas relações estabelecidas entre Coordenação e corpo docente, por vezes, distantes em meio às diferentes burocratizações dos sistemas de ensino, barreiras quase que imperceptíveis são traçadas, impactando de forma direta no trabalho pedagógico realizado e, consequentemente, na qualidade do ensino ofertado para nossos estudantes. O fortalecimento dos momentos de diálogo, reflexão e interação con-

junta demonstram-se oportunidades valiosas para aproximação e valorização do trabalho exercido por ambos os educadores.

No entanto, percebemos a crescente burocratização dos sistemas de ensino, impactando diretamente no cotidiano das escolas, mostrando-se um dos maiores desafios para a realização da gestão e, consequentemente, para a atuação dos professores e dos CPs. O aumento exacerbado na produção documental, as reuniões remotas semanais, os inúmeros relatórios e planilhas a serem preenchidos e os muitos outros instrumentos de coleta de dados, informações e controle da realização das diferentes atribuições da escola acabam por sobrecarregar os atores desse locus de ensino, que, em alguns casos, acabam por ter de deixar o principal de lado: a efetivação e significação da aprendizagem.

Com a BNCC, o professor foi deslocado do centro e alocado como um mediador, intermediário entre a “lei” e o estudante. “A BNCC reduziu o espaço do professor na produção de sua aula, obrigando-o a seguir um guia proposto e quase estruturado, sem margem para produzir conhecimento diferente do que foi institucionalizado” (Silva; Ribeiro; Lepke, 2022, p. 50). O mesmo ocorre com o CP, quando cumpre o determinado pelo sistema de ensino e não o seu plano de ação, dialogado com a realidade escolar e as demandas dos professores.

Diante disto, entendemos a burocratização escolar como um fator influente no distanciamento relacional entre coordenadores e docentes, uma vez que as demandas administrativas sobrepõem-se às práticas pedagógicas e, consequentemente, ao estreitamento de vínculos. Essas burocracias, embora necessárias em certa medida, desencadeiam algumas problemáticas no cotidiano. Sabemos que esse contexto acaba por trazer uma pressão e

desgaste não apenas relacional, mas profissional de ambos, uma vez que, sobrecarregados, acabam por direcionar o seu tempo (dentro e fora das escolas) a tarefas de cunho operacional, deixando, em segundo plano, questões essenciais para a construção de um ambiente coeso, de colaboração mútua e diálogo, o que resulta no enfraquecimento do trabalho coletivo exercido pela equipe escolar.

Em meio a grupos fragilizados, permeados pela falta de articulação entre suas responsabilidades com a escola e os educandos, grandes demandas de trabalho ocasionadas por um sistema social e de ensino, que, por vezes, é falho. Hargreaves (2003) propõe a superação dessas fragilidades por meio da consolidação de culturas colaborativas, baseadas na confiança, na escuta e nas ações/reflexões correlacionadas entre os profissionais. Neste sentido, o Coordenador Pedagógico acaba por desenvolver funções cruciais na mediação da prática de cumprimento das exigências burocráticas e no atendimento das necessidades pedagógicas da instituição.

Ao reconhecer essas atribuições ao CP, cabe-lhe a garantia de um olhar amplo sobre as possibilidades para o enfrentamento das saturações de responsabilidades que impactam a qualidade da atuação do educador. Apesar disso, entendemos que comumente as formações oferecidas (tanto inicial, como continuada) aos educadores, que se destinam a cargos de Coordenação, não os prepara suficientemente para lidar com a pressão da burocracia e os inúmeros desafios impostos pela comunidade escolar e as demandas da sociedade.

A formação inicial direciona aos aspectos teorizados das práticas, entretanto, competências como a gestão de conflitos,

mediação de relações humanas e o desenvolvimento da inteligência emocional para enfrentar as demandas ainda são pouco trabalhados pelos cursos ofertados. Diante dos cenários adversos encontrados dentre os muros das escolas, é necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas à sensibilidade, escuta e equilíbrio emocional, para que se possa dar sustento às relações, acolher as angústias daqueles que o procuram e, o mais importante, inspirar a confiança na coletividade do educar.

É fato que os conflitos, sobretudo em meio aos contextos multifacetados que permeiam o cotidiano escolar, podem transformar-se em oportunidades valiosas para o fortalecimento das relações interpessoais. Para isso, torna-se essencial que, além dos conhecimentos técnicos, desenvolvem-se competências socioemocionais capazes de sustentar práticas mais humanas e colaborativas. Já há indícios científicos que é o convívio social “oferece as balizas para a expressão de emoções, sentimentos e paixão, que englobam a dimensão afetiva, bem como a expressão de pensamentos; é, enfim, a interação social que impõe possibilidades/limites ao desenvolvimento cognitivo-afetivo-motor do indivíduo. (Silva; Rabello; Silva, 2017, p. 109). Por conta disto, a criação de espaços seguros para o diálogo e a escuta, aliada à valorização das diferentes perspectivas, permite que as tensões convertam-se em aprendizados que favoreçam o amadurecimento da cultura de respeito e cooperação.

Compreendemos, no entanto, que grande parte das exigências do CP aos seus coordenados não se dá de maneira arbitrária ou insensível, mas ocorre pelo imperativo das demandas que recaem sobre ele oriundas de instâncias superiores, como as secretarias de educação, coordenadorias ou superiores da rede de ensino, que, muitas vezes, restringem sua autonomia pedagógica.

É importante considerar que o CP, enquanto liderança educativa, e o grupo de professores compartilham ideias, sentimentos e prática comum: “sentir-se valorizado, aceito, respeitado. Mas há também necessidades organizacionais para serem cumpridas, que decorrem de normas legais e da própria instituição, bem como de suas funções” (Almeida, 2017, p. 43). Em meio a “metas”, prazos e envio de documentações, as coordenações acabam por traçar caminhos estreitos entre a escuta e a subordinação, colocando-se em uma encruzilhada entre o afeto pedagógico e a rigidez institucional.

Frente a esses contextos, restam-nos inquietações e a “insubordinação criativa”¹. Construir espaços coletivos para ler, discutir e pensar as possibilidades de mudanças enquanto profissional, escola e sociedade. De que forma podemos construir uma escola, que, em meio ao sistema composto por diferentes entendimentos de democracia, estabeleça o vínculo entre o compromisso pedagógico e as demandas necessárias para a formalização da educação? Como podemos formar e fortalecer sujeitos que visem preservar o humano e o sentido do educar? Quais caminhos podem ser traçados para ressignificar os processos formativos, de maneira que coordenadores e professores relacionam-se apenas para cumprir normas, mas para sustentar vínculos e fortalecer a cultura da aprendizagem? Essas problemáticas nos fazem refletir acerca das possibilidades, enfatizando sempre o diálogo constante e aberto entre os pares para a superação das (in)visíveis barreiras relacionais.

1 [...] a insubordinação criativa pode ser exercida pelo professor e incentivada pelo formador de professores. (...) A defesa é sobre práticas que buscam efetivamente assegurar uma escola que, por meio dos seus professores e gestores, saiba encontrar possibilidades quando da implantação da BNCC e assegurar a escola como espaço e tempo de aprendizado para todos (Silva; Ribeiro; Lepke, 2022, p. 58).

Por que ouvir é tão importante? As crianças revelam isso com espontaneidade você ouviu o que eu disse? Você não entendeu nada! Mas os adultos, embora sem explicitação em palavras, sentem o peso de não serem ouvidos e compreendidos. Ser ouvido significa ser levado a sério, significa que suas ideias e sentimentos têm substância para o outro. A resposta do outro, a partir de uma escuta ativa, sensível, válida a autoestima de quem a recebe e promove uma conexão interpessoal que é vital para o bem-estar psicológico. O desejo de ser ouvido e compreendido é um dos motivos mais poderosos do ser humano (Almeida, 2017, p. 46).

É possível pensar estratégias para o estreitamento dessas relações e para a promoção da escuta. A realização de reuniões participativas, oportunizando a troca de experiências e a reflexão das diferentes práticas acabam por promover confiança e empatia, em meio a inquietações do fazer-se docente. Além disso, o planejamento de ações formativas que envolvam os docentes de forma colaborativa discutindo em conjunto os desafios do ensino, as metodologias mais adequadas e como essas práticas podem ser implementadas de forma prática são momentos propícios para a intensificação das relações.

A partir do conflito nas relações interpessoais, as possibilidades de diálogo são favoráveis, gestores podem alinhar as propostas pedagógicas, selecionando aquelas vivências que mais poderão contribuir para alcançar os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo as necessidades de flexibilidade em relação às mudanças que ocorrem nas relações (Rocha; Loss, 2023, p. 299).

Enquanto profissionais engajados e comprometidos com a educação pública de qualidade, sabemos que fortalecer os processos formativos e o trabalho coletivo é o que dá sustentação ao

espaço escolar colaborativo e de diálogo, principalmente, diante de uma crescente burocratização da escola e das exigências institucionais por resultados numéricos, que fragilizam a convivência humana entre os pares. Para enfrentar as contradições entre o que se planeja e o que se vivencia na prática educativa é basilar que as instituições de ensino adotem ações pedagógicas mais democráticas e participativas, que valorizem e reconheçam a função do CP como articulador do processo formativo e educativo na escola, pois é a partir das formas coletivas de trabalho que a cultura organizacional, as relações interpessoais e o desenvolvimento profissional transformam-se.

REFLEXÕES “FINAIS”

Lidar com as demandas dos contextos escolares desejadas ou não exige formação acadêmica, estar aberto e disposto a aprender a profissão na relação com os outros, sejam eles experientes ou iniciantes. Exige uma base teórica sólida que possibilite ampliar a reflexão sobre a realidade escolar e, assim, coordenar/organizar os saberes e os esforços do grupo para atender as demandas de professores e de estudantes. A escola é um lugar de conflitos e de embates, porque é onde se encontram histórias, experiências, subjetividades e sonhos de sujeitos em processos de formação humana. Trabalhar com gente pressupõe atitudes: ética, respeito e empatia, além de uma boa dose de cobranças e afetividade/amorosidade.

Se o trabalho do CP transita entre a ação do CP com o professor e deste com o estudante, numa postura de apoio e de colaboração, cabe olhar para esse processo enquanto uma interação humana sujeita a erros e acertos. Ademais, esse trânsito entre o planejamento e as ações possibilita aprender e ensinar, por meio

das contradições percebidas nas situações da escola, e das decisões coletivas para a melhoria das relações entre os diferentes sujeitos e destes mobilizados a garantir qualidade do ensino e aprendizagem.

Reiteramos a importância do CP, diante do atual contexto da escola pública, bem como consideramos suas necessidades e potencialidades. Entretanto, cada profissional da escola espera da sua liderança pedagógica a promoção de ações relacionais embasadas no diálogo, tendo em vista o ponto em que se quer chegar. Assim sendo, é indispensável reunir as energias e os esforços para eleger os meios para chegar aos fins da educação escolar – a aprendizagem e a formação do estudante. O trabalho coletivo, certamente, é a melhor estratégia para melhorar as relações humanas e a qualidade da educação pública.

Dessa maneira, reconhecer as relações interpessoais estabelecidas entre os Coordenadores Pedagógicos e os professores como eixo estruturante das práticas escolares é crucial. A humanização das relações, além de um ato ético e político, é um ato pedagógico, que implica a criação de um espaço de corresponsabilidade das práticas educativas em meio às exigências e prazos burocratizantes que pressionam o tempo e afetam o cultivo do afeto, da empatia, do reconhecimento do outro e do trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimação de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 29-48.

PRADO, G. V. T. et al. As coordenadoras pedagógicas e a formação continuada: percursos singulares a favor da aprendizagem de todos. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola, 2018. p. 103-130.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARGREAVES, A. *Ensinar na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROCHA, E. R.; LOSS, A. S. Relações Interpessoais: Um desafio para o gestor. In: SARTORI, J.; PIEROZAN, S. S. (orgs.). *Gestão Escolar e da Educação: temas emergentes (v. II)*. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

SARTORI, J.; FÁVERO, A. A. Formação continuada do coordenador pedagógico. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34-59, 2020.

SARTORI, J.; PAGLIARIN, L. L. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 23, n. 1, 2016.

SILVA, D. K.; RIBEIRO, R. C.; LEPKE, S. Formadores de professores: reflexões e possibilidades para uma insubordinação criativa diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SARTORI, J.; PIEROZAN, S. S. H. (orgs.). *Políticas educacionais em tempos de neoliberalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022. p. 45-62.

SILVA, J. M. S.; RABELLO, K. M.; ALMEIDA, L. R. de. As relações interpessoais nos contextos escolares: as várias faces do jogo coletivo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimação de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 95-116.

CAPÍTULO 3

PARA ALÉM DA PROVA: ALGUMAS DIGRESSÕES SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Camila Chiodi Agostini

Wylana Cristina Alves de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-3

*“Educar é impregnar de sentido
o que fazemos a cada instante” (Paulo Freire)*

INTRODUÇÃO

O processo avaliativo das aprendizagens e da própria evolução dos alunos durante o percurso da Educação Básica é instrumento indispensável. Trata-se de averiguar tanto o rendimento escolar dos alunos, seu crescimento e de certa forma, sua garantia de habilitação para as próximas etapas educacionais. A avaliação está prevista em lei, assim como a sua organização mínima, respeitando-se as particularidades de cada etapa educacional. Contudo, também por força de lei a mesma pode ser flexibilizada e reorganizada, dependendo da situação a ser observada, como é o caso de alunos público-alvo da educação especial, por exemplo. O fato é que o modelo avaliativo somativo, foi escolhido como forma principal de avaliação do desenvolvimento do aluno no ambiente escolar.

Embora a legislação estabeleça diretrizes para a avaliação, como será detalhado adiante, sua aplicação prática pode ser fle-

xibilizada conforme a instituição, o conteúdo, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, e a concepção pedagógica do docente em relação à turma ou ao conteúdo. A prova, enquanto tipo de avaliação, marcada por questões, sejam elas objetivas ou dissertativas, marcada por um processo somativo e de atribuição quantitativa, por vezes é modelo de verificação de rendimento do alunado mais recorrente. Todavia, esse modelo é o considerado menos eficiente. É nesse ponto que a Coordenação Pedagógica pode ingressar com sua atuação, de forma a auxiliar, orientar e formar o docente na busca de um processo avaliativo mais completo, e que efetivamente possa avaliar o crescimento do aluno e desenvolver suas habilidades de forma completa.

Assim, o objetivo deste trabalho é sistematizar uma análise do contributo da atividade do Coordenador Pedagógico na implementação de uma avaliação formativa, em busca de um processo avaliativo que tenha significado na formação integral do aluno. A questão norteadora deste estudo é: qual o papel do Coordenador Pedagógico na implementação de uma avaliação formativa no contexto escolar?

A pesquisa, configura-se como qualitativa, de caráter básico e exploratório, ancorada no método hermenêutico-dialético, envolvendo a análise documental. No primeiro tópico, serão discutidos e apresentados, ainda que de forma inicial, conceitos dos processos de avaliação mais comuns que podem ser observados na escola da educação básica, dando destaque a avaliação formativa. O segundo tópico abordará o papel do Coordenador Pedagógico enquanto produtor de formação docente continuada na escola, a qual também é voltada para a análise e escolha dos processos avaliativos. Por fim, o terceiro tópico argumenta em favor da avaliação formativa como um processo pertinente

e analisa as formas pelas quais o Coordenador Pedagógico pode contribuir para sua efetiva implementação.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar a temática. Seu intuito é suscitar um debate fundamentado, apresentando conceitos introdutórios que sirvam de base para investigações futuras. Adicionalmente, busca-se subsidiar a atuação do Coordenador Pedagógico, oferecendo um referencial prático para o desenvolvimento de sua práxis no “chão da escola”.

DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS IMPORTANTES

Quando adentramos nos meandros da avaliação é preciso conceber a forma como a mesma é efetuada em nível de educação básica no país, como também quais as escolhas legais para o tema, segundo a legislação que regulamenta esse processo dentro do âmbito educacional.

Assim, em termos legais, a avaliação é conceituada na Lei 9394/95 (LDB), no artigo 24, inciso V e alíneas subsequentes enquanto uma forma de verificação do rendimento escolar do aluno. Da mesma forma que, o artigo também estipula:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

A partir desse preceito legal, percebe-se que, embora a lei determine um processo avaliativo contínuo, cumulativo e qualitativo, sua implementação ainda privilegia o sistema tradicional de provas, focado em resultados de longo prazo. Contudo, considera-se que a avaliação deva ter uma concepção mais ampla e integrada ao processo pedagógico como um todo, de forma que

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (Fernandes; Freitas, 2007, p. 47)

Para Libâneo (1998, p. 79), a aprendizagem se apresenta como um caminho dinâmico e evolutivo, onde as habilidades mentais dos estudantes se aprimoram e se modificam continuamente até que eles compreendam e saibam usar o conhecimento e as aptidões adquiridas. Esse processo segue uma trajetória intencional, guiada por metas claras, e avança por etapas sequenciais, considerando a idade e o nível de desenvolvimento dos alunos. Em que pese isso, por muito tempo, a avaliação foi concebida apenas enquanto meio de medir ou testar o nível de aprendizagem do aluno, a fim de classificá-lo e promovê-lo sistematicamente para séries posteriores, enquanto reflexo de uma pedagogia tradicional. A própria lei, de certa forma, se utiliza dessa prática, em que pese os esforços atuais em transformar a avaliação em um processo diferenciado.

A avaliação, para além de uma determinação legal, de averiguação objetiva de resultados da aprendizagem, deve ser um processo pedagógico em si mesmo, constituindo o currículo e sendo parte constitutiva do próprio ensino. Contudo, o que se percebe ainda, é um modelo muito tradicional de avaliação, baseado em uma perspectiva reducionista de avanço e evolução objetiva, sem adentrar todos os meandros constitutivos do sujeito e de uma formação integral.

Nesse sentido, é preciso compreender que o conceito dessa avaliação, mais tradicional, se aproxima do que comumente chamamos de processo avaliativos enquadrados nas nomenclaturas diagnóstica, formativa e somativa. Tais adjetivações são derivadas da Taxonomia de Bloom e o seu objetivo com as mesmas foi justamente distinguir as formas de avaliação dos alunos. Para Luckesi (1998, p.21), de fato, “a nossa prática educativa se pauta por uma pedagogia de exame. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas”, mas essas denominações para ele (2016, 2017, 2005) somente indicam momentos diferentes de ações que incidem nos atos e processos avaliativos.

Luckesi (1998, 2016, 2017, 2005), em seus estudos da teoria de Bloom afirma que a avaliação dita diagnóstica é o passo ou processo que deve ocorrer justamente antes da avaliação, com o objetivo de diagnosticar as demandas, os impasses e a qualidade do contexto onde será aplicado o processo avaliativo, de forma a dar um panorama do contexto. A avaliação dita formativa, é observada durante a execução da ação, e tem o condão de subsidiar as ações da gestão, do docente, a fim de garantir os resultados que se esperam como o processo educativo. Seria, dessa forma, uma avaliação de resultados intermediários dentro de um processo maior. Já a avaliação somativa tem o

condão principal de verificar o produto final da ação e do processo de aprendizagem, verificando-se a qualidade do produto final da ação.

Nesse sentido, de acordo com a legislação, as escolhas avaliativas, apesar da tentativa de se estabelecer uma avaliação cumulativa, ainda parecem se solidificar em um modelo somativo e classificatório, com o uso de provas — ainda que subjetivas —, mas com a aplicação de notas finais que tendem a indicar um ranqueamento da aprendizagem em sala de aula. O que está em jogo é o rendimento do aluno, condicionante para a sua passagem para as séries, classificações e graus subsequentes.

O uso de avaliações diagnósticas e formativas suavizam o processo somativo, já que auxiliam na compreensão das condições de aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento. Da mesma forma que “[...] pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las” (Haydt, 2011, p. 220). Nesse ponto, a tradicional prova é substituída por uma dimensão orientadora, tanto ao aluno quanto ao docente, para o qual replaneja a prática e orienta no sentido de atender as demandas de aprendizagem do aluno.

É preciso conceber que a nota obtida na tradicional prova não consegue determinar a qualidade nem impulsionar a melhoria do aprendizado. Ela apenas faz um diagnóstico, mas não aponta possibilidades e cenários de mudança. A avaliação formativa, por excelência, conforme Sant’Anna (1995, p.34), “indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos” e supera o modelo pedagógico que, no limite, pode indicar uma performatividade baseada apenas em boas notas.

Por isso, é no chão da escola que a avaliação deve ser resignificada, junto aos docentes, para que ultrapasse o viés meramente classificatório e se torne formativa, a fim de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Para isso, porém, consideramos que a figura do Coordenador Pedagógico é essencial para criar, planejar e orientar os docentes na elaboração de sistemas de avaliação que ultrapasse o modelo da prova. Este é o ponto que abordaremos a seguir.

DO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Na atualidade, a concepção do papel do Coordenador Pedagógico e sua atuação dentro da escola, ganhou forte destaque, principalmente pelo fato do seu íntimo relacionamento com o grupo docente, como também pela sua presença efetiva no cotidiano escolar. Todavia, conforme apontam algumas pesquisas, o escopo de atuação desejado pelo coordenador nem sempre coaduna com as atividades que ele efetivamente consegue realizar, tendo em vista que, por vezes, necessita atender a demandas que destoam do objetivo principal de sua função. O coordenador, de fato, atua buscando o que pode ser feito a mais na escola em busca de aprimoramento geral, contudo, isso pode dificultar por certas vezes o exercício dos objetivos iniciais e típicos a serem executados pelo profissional (Gouveia, 2013).

Nesse sentido, o papel do Coordenador Pedagógico deve ser de parceiro colaborativo junto aos professores, à equipe diretiva e à comunidade escolar, atuando na orientação tanto da dimensão coletiva quanto da individual. Desse modo, cabe ao coordenador auxiliar os docentes a realizarem um diagnóstico de suas práticas, identificando saberes consolidados e necessi-

dades formativas para, então, construir coletivamente respostas e soluções. Essa abordagem demanda uma sólida rede de colaboração, sustentada pela equipe de gestão, visto que a formação continuada docente deve ser um empreendimento coletivo, e não uma prática isolada.

Segundo Imbernón (2010), embora a formação continuada seja discursivamente apresentada como um componente essencial para o êxito das reformas educacionais em diversos países, observa-se um paradoxo: a existência de uma vasta oferta formativa que resulta em pouca mudança efetiva. Isso evidencia uma primazia da quantidade sobre a qualidade dos programas de formação. Para superar essa lacuna, Imbernón (2011) defende que a formação docente deve estar intrinsecamente articulada com as práticas cotidianas da escola, como o desenvolvimento curricular, o planejamento e os projetos de melhoria institucional, orientando-se para a resolução de problemas concretos do contexto escolar. Da mesma forma que

[...] o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.). Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes (Imbernón, 2011, p. 18).

Assim, apoiados na reflexão teórica, consideramos que a relevância do coordenador pedagógico no contexto educacional contemporâneo é inegável, especialmente no que tange à formação continuada dos professores. Placco, Souza e Almeida (2012) elucidam a vasta gama de atribuições que recaem sobre este

profissional, delineadas por marcos legais estaduais e/ou municipais. O escopo de suas atribuições é vasto, abrangendo desde a articulação do projeto político-pedagógico (PPP) até o exercício de funções administrativas em assessoria à direção. Contudo, o cerne de sua atuação concentra-se nas atividades intrinsecamente ligadas à dinâmica pedagógica da escola e ao suporte direto ao corpo docente.

Segundo as autoras, as responsabilidades do coordenador pedagógico são multifacetadas, abrangendo um vasto leque de atribuições. Estas incluem desde a análise de resultados e o diagnóstico dos processos de ensino-aprendizagem até a gestão cotidiana de ações, como o acompanhamento do planejamento docente, a organização de avaliações internas e externas, a provisão de recursos didáticos e a condução de reuniões. A esse escopo se somam ainda interações com a comunidade, como o atendimento a pais. A sobrecarga decorrente desse volume de tarefas, contudo, limita substancialmente a dedicação de tempo e recursos à sua função primordial de formador do corpo docente — um papel que, por seu impacto direto na qualidade do ensino, deveria constituir uma prioridade.

Portanto, a formação docente permanente e continuada a ser realizada pelo CP deve se dar em um ambiente de acolhimento, estabelecendo um percurso formativo organizado que promova a reflexão sobre práticas de leitura, escrita e metodologias de ensino. Conforme Gouveia (2013), essa formação deve priorizar a análise de questões coletivas da escola. Nesse modelo, a prática formativa é centrada na instituição, e o engajamento dos professores deve ser mobilizado por um “desejo de inovação e de mudança, a criatividade, a inquietação e a insatisfação com relação à chamada educação tradicional em que vinham atuando”.

do, impulsionados que eram por uma educação transformadora” (Silva, 2013, p. 47).

Evidencia-se, assim, o papel primordial do CP na condução de uma formação continuada contextualizada, que atenda às necessidades locais. Tal formação pode se tornar um instrumento para a superação de problemas no processo avaliativo, indo além da prova como ferramenta principal. Para tanto, planejamento e formação devem caminhar de forma interligada, exigindo estratégias concretas. O Conselho de Classe, por exemplo, em vez de ser um mero espaço para apontamento de falhas, precisa ser ressignificado como uma instância de aprendizagem e deliberação coletiva, com foco no avanço dos estudantes. Frequentemente, contudo, esse momento escolar se reduz a um ato descritivo para a elaboração de pareceres, que falham em analisar e revelar os processos cognitivos e os valores dos alunos. Para Imbernón (2011, p. 91)

na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas.

A formação, concebida como um processo de reflexão, é fundamental para fortalecer a prática docente e deve ocorrer de forma coletiva. O exercício de distanciamento crítico da própria prática pode estimular uma ressignificação da atuação profissional e, por isso, a formação deve ser parte integrante da rotina escolar. Essa rotina deve funcionar como uma estrutura de apoio ao trabalho do CP, destacando-se a importância das reuniões coletivas e do acompanhamento individualizado em sala de aula.

Contudo, é preciso reconhecer que não há um modelo único de rotina, sendo seu estabelecimento dependente do contexto de cada instituição. A função do coordenador, nesse processo, é mediar a reflexão do docente, para que o professor, com base em leituras e pesquisas, construa as melhores soluções para os desafios que enfrenta.

Dessa forma, a atuação do CP na formação continuada, realizada no cotidiano escolar, revela-se como uma de suas atividades mais importantes, devendo ser sempre contextualizada ao grupo e à instituição. A formação atua como elemento de destaque e pode contribuir para o aprimoramento dos próprios processos avaliativos, superando modelos tradicionais. Como já abordado, a avaliação formativa constitui-se um modelo eficaz para esse fim, e seu fortalecimento pode se tornar um eixo norteador da atuação do CP, tema que será aprofundado na sequência.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM MODELO A SER IMPLEMENTADO PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CHÃO DA ESCOLA

A partir das reflexões apresentadas, depreende-se que a avaliação é um componente inerente à experiência humana e, no campo educacional, está intrinsecamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem e à sua configuração no ambiente escolar. Historicamente, e com respaldo em normativas legais, sua prática tem se orientado predominantemente para a classificação e promoção seriada dos estudantes ou para a mensuração do desempenho docente. Contudo, conforme discutido, este paradigma pode ser transformado quando a centralidade da prova, tão presente no cotidiano escolar, é ressignificada por meio da formação continuada e da mediação da Coordenação Pedagógica. O

objetivo é instituir uma avaliação de caráter formativo, inclusivo e integral, capaz tanto de analisar o processo de desenvolvimento dos alunos quanto de fomentar a reflexão e a transformação da prática docente.

Contudo, precisamos observar também que, em muitas escolas o processo de avaliação da aprendizagem, é ainda baseado em “[...] perguntas que apelam apenas para a memorização mecânica, sem contextualização ou significado, [as quais] são aprendidas por força da repetição” (Moretto, 2010, p. 13). A primazia do modelo avaliativo tradicional é conferida aos resultados, às provas e à seriação, sob a égide de uma “evolução” gradual. Contudo, essa abordagem, como aponta Perrenoud (1999), resulta progressivamente na hierarquização dos discentes e se mostra ineficaz para promover um processo formativo que considere a formação integral do indivíduo. A forma de avaliação sustentada ainda é aquela em que a tomada de decisão, preocupada com o redirecionamento do percurso, para auxiliar os estudantes a avançarem na aprendizagem seja condicionada a um processo mecânico avaliativo, muitas vezes voltada a cumprimento inclusive de objetivos de avaliação em larga escala. Desta forma, a efetivação da prática avaliativa

[...] que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino nos remete a uma posição de poucos avanços. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos (Felini, *et al*, 2002, p.42).

Com base em Freire (1967), a educação integral é concebida como aquela que promove a formação do ser humano em sua totalidade, não apenas na dimensão cognitiva, mas também

nas esferas ética, política, social, emocional e cultural. Complementarmente, o autor (Freire, 1987) postula que a integralidade da educação não se resume à mera adaptação do indivíduo ao mundo, mas sim fomentar o processo de transformação que o empodere para nele atuar, exercer sua capacidade crítica e promover mudanças, fundamentado na análise reflexiva de sua própria realidade.

Afonso (2024) aponta a coexistência, no debate contemporâneo sobre a cientificidade da avaliação, de múltiplas perspectivas. De um lado, há visões que defendem a necessidade de dados objetivos, quantificáveis e mensuráveis; de outro, existem abordagens que consideram as dimensões políticas, éticas e contextuais, valorizando a subjetividade e a reflexividade. Segundo o autor, essa dualidade de pensamento foi fundamental para recuperar a “legitimidade na produção do conhecimento avaliativo, [abrindo] as portas para uma maior receptividade a versões dialógicas, de negociação, de interpretação e de validação intersubjetiva, às quais, entre outros, o paradigma construtivista e a teoria crítica deram centralidade” (Afonso, 2024, p. 2)

O conceito de avaliação formativa alinha-se à perspectiva de Freire (2019), para quem a aprendizagem só se concretiza plenamente quando se torna significativa para o aprendente, integrando-se às suas dimensões cognitiva, social e afetiva. Nessa linha de raciocínio, o autor postula que essa significação ocorre quando o aluno compreende o quê, como, porquê e para que se aprende, um processo que se consolida por meio da autoavaliação. Tal perspectiva questiona não apenas as estruturas rígidas da educação, mas também os modelos avaliativos tradicionais focados na prova, que se mostram incapazes de acompanhar a

dimensão processual do aprendizado e a formação integral do estudante.

A implementação da avaliação formativa, contudo, repousa sobre uma premissa fundamental, como aponta Perrenoud (1993, p. 180) ela “parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas”. Desse modo, a eficácia desse modelo depende da construção de uma cultura de confiança e colaboração na qual o erro é compreendido como parte essencial do processo de aprendizagem. Nesse caminho também,

Uma das características básicas da avaliação formativa é sua articulação com o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, ao ressignificar a avaliação, necessitamos igualmente ressignificar a ação pedagógica, resgatando sua essencialidade. Nesse processo ressignificamos também o papel do aluno, situando-o como coautor do projeto de aprendizagem, como construtor de seu próprio processo de desenvolvimento, através da interação com o conhecimento e com seus pares. Propostas inovadoras de ensino, que colocam o aluno no centro do processo educativo, vão nesta direção (Grego, 2013, p.101).

Conforme discutido anteriormente, embora as formas de avaliação estejam dispostas na legislação, o texto legal não é categórico quanto à adoção exclusiva do modelo formativo. Isso ocorre visto que a própria lei prevê uma dimensão quantitativa, o que, consequentemente, legitima a utilização de avaliações de caráter somativo, como as provas. Nesse sentido, Grego (2013, p. 105-106) afirma que

O primeiro problema diz respeito à contradição entre norma legal que define o uso da avaliação formativa no interior das escolas, a qual requer o acompanhamento dos processos cognitivos dos alunos e a preponderância de apreciações qualitativas e a exigência formal de se expressar o aproveitamento do aluno quantitativamente, em um conceito único, que expressa apenas um registro burocrático do desempenho escolar. O problema é que os resultados dessas avaliações contínuas, ao se transformarem em menções – que expressam um juízo de valor sobre o rendimento do aluno, tornam-se elementos discriminadores da qualificação do aluno, na medida em que determinam seu sucesso ou fracasso. Nesse processo, a avaliação formativa, em sua expressão final, reduz-se a uma categoria simples, própria da avaliação somativa. Esta ênfase no quantitativo ignora resultados de estudos sobre o cotidiano escolar, os quais têm evidenciado que a prática avaliativa dos professores é permeada por mecanismos formais e informais, que os docentes desenvolvem no ato de avaliar. E esses mecanismos guardam íntima relação não só com as práticas de ensino presentes na rotina das salas de aula, como também com as pressões institucionais e sociais para o atendimento dos objetivos estabelecidos via parâmetros curriculares.

Nesse processo, é necessário um corpo docente que transceda a figura de meros funcionários ou técnicos, assumindo-se como intelectuais engajados, profissionais reflexivos e observadores qualificados dos contextos em que atuam. Urge a presença de professores com a capacidade de reinventar e recriar o currículo, compreendendo o ensino, a aprendizagem e a avaliação como construções sociais complexas e processos cruciais na formação e educação dos jovens. Almeja-se professores que encarnem uma nova profissionalidade, capaz de impulsionar novas metodologias de trabalho e novas formas de atuação em escolas mais autônomas e responsáveis (Pacheco, 2019). Contudo, isso só pode ser fortalecido no âmbito institucional, me-

diante a capacitação continuada desses docentes, contando para isso da atuação fortalecida do CP.

Para Nóvoa (2022, p.62), nessa formação continuada “não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”. Sendo a avaliação um processo-chave, é preciso que a mesma seja amplamente debatida e avaliada, inclusive na formação continuada, a fim de construir subsídios sólidos ao docente e propiciar o rompimento, pouco a pouco, dessas distorções. Assim,

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2022, p. 68).

Portanto, repensar os processos avaliativos no âmbito escolar é crucial para a consolidação de uma avaliação essencialmente formativa, articulada aos processos de ensino-aprendizagem e que se mostre significativa para o aluno. Nesse horizonte, a educação deve ser concebida como uma oportunidade de transformar o mundo, tornando-o, nas palavras de Oliveira (2002), “um lugar melhor e mais belo, um lugar que valha a todos viver!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a relevância da atuação do Coordenador Pedagógico na implementação da avaliação formativa no contexto da Educação Básica, investigando seu papel na promoção de um processo avaliativo mais significativo para a formação integral do aluno. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a avaliação, embora respaldada por legislação que preconiza a continuidade e a prevalência de aspectos qualitativos, permanece, em muitos casos, ancorada em um modelo somativo e classificatório, centrado na prova como instrumento hegemônico.

Constatou-se que a avaliação somativa, apesar de sua prevalência, mostra-se ineficaz para aferir o processo de desenvolvimento das habilidades discentes. Em contraste, a avaliação formativa emerge como uma estratégia mais potente, por acompanhar a trajetória de aprendizagem, oferecer feedback contínuo a alunos e docentes, e viabilizar o replanejamento das práticas pedagógicas. Ela transcende a mera mensuração para indicar o progresso dos estudantes em direção aos objetivos propostos, alinhando-se a uma perspectiva de educação que visa à formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Nesse cenário, o Coordenador Pedagógico assume um papel de mediador estratégico. Sua atuação, pautada na formação continuada, é fundamental para fomentar o desenvolvimento profissional docente no processo de ressignificação da avaliação. Ao promover o estudo e a reflexão coletiva sobre diferentes práticas pedagógicas, o CP pode catalisar a transição para metodologias avaliativas que superem o modelo tradicional, promovendo uma cultura de avaliação mais abrangente e dialógica. A forma-

ção centrada na escola, atenta às realidades locais, constitui-se, assim, um pilar para que os docentes se tornem protagonistas na reinvenção de suas práticas.

Conclui-se, portanto, que a implementação de uma avaliação formativa eficaz demanda a superação de um paradigma que privilegia a quantificação em detrimento da qualidade do aprendizado. É preciso recordar, como adverte Bonafé (2018, p. 51), que “ensinar é uma atividade humano-relacional comprometida com o pedagógico”. Sob a mediação qualificada do Coordenador Pedagógico, torna-se possível edificar um processo avaliativo que efetivamente contribua para a formação integral dos alunos e para o aprimoramento contínuo da prática docente, transformando a escola em um ambiente de aprendizagem mais significativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade?* Revista Brasileira de Avaliação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, e130124, 2024. DOI: 10.4322/rbaval202412001.

BONAFÉ, E. M; ALMEIDA, L. R; SILVA, J. M. S. O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva dos professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola, 2018.

FELINI, R. M; OLIVEIRA, M. E; SANTOS, O. M. B., *et al.* Repensando a avaliação da aprendizagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 42-48, 2002. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br>. Acesso em: 22 ago. 2010.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013.

GREGO, S. M. D. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. *Volume 3 - D29 - Unesp/UNIVESP*, 1. ed., 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1d29vt05.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. 109 - Tipificação da avaliação em educação: uma questão epistemológica. 2016. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LUCKESI, C. Compreensão do significado do ato de avaliar em educação: busca de resultados satisfatórios. 2017. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MORETTO, V. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

NÓVOA, A. *Escola e professores: proteger, transformar e valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, E. C. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PACHECO, J. A. *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993. p. 171-191.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Loyola, 2015.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, M. A escola como locus privilegiado de formação: revisitando o ginásio vocacional. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTOFORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: OS DESAFIOS DE FORMAR QUEM FORMA

Clauci Corradi Zanesco

Luci Pochmann

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-4

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é uma das principais atribuições do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar. No entanto, para que essa formação, de fato, qualifique o processo educativo, torna-se necessário refletir também sobre a formação e o desenvolvimento profissional do próprio Coordenador, que assume o papel de formador na escola. Neste sentido, cabe destacar que a construção de um processo formativo sólido para esse profissional está diretamente ligada às políticas públicas de formação inicial e continuada, bem como às condições concretas para a constituição de seu processo autoformativo, com base na ação-reflexão-ação.

Com relação à formação continuada dos professores, a função do Coordenador Pedagógico perpassa a gestão dos processos educativos e efetiva-se na mediação entre teoria e prática, possibilitando aos docentes um espaço de reflexão, ressignificação e qualificação de suas práticas pedagógicas. Assim, conhecer como ocorre a sua formação inicial, continuada e autoformação torna-se necessário para compreender quais os desafios que atravessam a sua atuação na realização da formação continuada.

A fragilização da formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico impacta diretamente na constituição de sua identidade profissional e na construção dos processos de ação-reflexão-ação, necessários à sua autoformação. Por esse motivo, este estudo objetivou analisar os contextos históricos, políticos e conceituais que norteiam a formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico e, a partir disso, buscou-se entender os limites e as oportunidades de formação oferecidas a esse profissional, de forma que ele pudesse desenvolver seu percurso autoformativo fundamentado na dinâmica da ação-reflexão-ação e cumprir as suas funções no contexto da formação continuada em serviço, junto aos professores, nos ambientes das escolas públicas de educação básica.

A pesquisa configura-se como qualitativa e exploratória, fundamentando-se em estudo bibliográfico e documental. Apresenta, no primeiro tópico, uma análise sobre formação e formadores: o lugar do Coordenador Pedagógico nos processos formativos, quando aborda as políticas públicas de formação inicial e continuada para esse profissional, bem como a conceituação de formação continuada docente, cerne de suas atribuições. Reflete como a relação entre a formação do Coordenador Pedagógico, enquanto formador, impacta diretamente na formação continuada docente e, por conseguinte, na qualificação dos processos educativos. O segundo tópico, intitulado: Ação-Reflexão-Ação: estratégia à autoformação do Coordenador Pedagógico, versa sobre os desafios e as possibilidades da ação reflexiva desse profissional nos seus espaços de atuação, enquanto elemento constituidor do seu processo autoformativo.

SOBRE FORMAÇÃO E FORMADORES: O LUGAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Dentre as inúmeras incumbências endereçadas ao cotidiano do ambiente de trabalho do Coordenador Pedagógico está a da formação continuada de professores. E, por estar entre as tarefas centrais do Coordenador Pedagógico, torna-se necessário refletir sobre a importância de formar quem forma nos espaços de formação continuada em serviço das escolas de educação básica.

Neste sentido, é preciso refletir sobre as políticas públicas que norteiam a formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico, para, a partir desta, compreender os limites e as possibilidades formativas ofertadas para esse profissional de modo que ele possa construir o seu processo autoformativo. Assim sendo, cabe questionar: “quem é o formador do Coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação?” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 280).

Para engendrar essa discussão, propõe-se pensar qual é o perfil desse profissional formador. De acordo com a LDB – Lei nº 9.394/96, a função do Coordenador Pedagógico pode ser exercida com uma formação que pode se dar em nível de graduação ou de pós-graduação, a critério da instituição (Brasil, 1996). Dessa forma, as redes de ensino, por meio de suas legislações específicas, podem definir se será exigido um curso de licenciatura em Pedagogia ou se exigirá um curso de licenciatura acrescido de uma pós-graduação na área de coordenação pedagógica, que pode ser *lato* ou *stricto sensu*.

Para Domingues (2014, p. 27), para que a formação inicial constitua-se com maior solidez, é desejável que “o coordenador

pedagógico tenha, preferencialmente, a sua formação inicial no curso de pedagogia que lhe conferirá um arcabouço teórico metodológico necessário à sua atuação”. Entretanto, a formação inicial no curso de Pedagogia, por si só, não contempla todas as especificidades exigidas para essa atuação, o que evidencia a relevância da formação continuada, especialmente aquela de caráter específico, voltada ao exercício dessas funções.

Essa gama de possibilidades fragiliza a atuação do Coordenador Pedagógico, pois, nem uma e nem outra garante uma formação inicial sólida. É essencial, nesse contexto, uma formação que proporcione uma base sólida de conhecimentos específicos para o trabalho do Coordenador Pedagógico na escola. Entende-se que essa formação precisa estar voltada para os processos educacionais relacionados ao ensino desenvolvido pelos professores e à aprendizagem dos alunos, relacionando com a realidade escolar e com as demandas da sala de aula. Neste sentido, o curso de graduação em Pedagogia desponta como um espaço privilegiado para a formação do Coordenador Pedagógico, como apontado por Stefanello e Tozetto (2021, s.p.):

A formação inicial tem papel fundamental no trabalho do coordenador pedagógico, pois ela é o princípio do desenvolvimento profissional que se dá de maneira contínua. Por isso, a importância de instituições que ofertam a formação inicial docente oportunizarem uma ampla formação profissional.

Domingues (2014) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que é esse processo formativo permanente, que possibilitará as reflexões a partir dos conhecimentos construídos na formação inicial. Desse modo, o Coordenador Pedagógico poderá posicionar-se de forma crítica acerca da sua realidade educativa.

No entanto, o autor ainda discute a fragilidade da oferta de formação específica para os Coordenadores Pedagógicos, sendo que, de modo geral, a grande maioria das propostas e políticas formativas são abrangentes a todos os profissionais da educação, o que incluiria os docentes e os especialistas, conforme previsto na legislação. Neste sentido, “o que se percebe é uma mobilização pessoal por parte dos Coordenadores em busca da sua profissionalização” (Domingues, 2014, p.46).

De acordo com a LDB– Lei nº 9.394/96, em seu art. 67, à docência é considerada pré-requisito para as funções de especialista, a exemplo do Coordenador Pedagógico (Brasil, 1996). Sobre a questão, Pereira (2017) reflete como o “dormir professor e acordar coordenador” impacta, sobretudo, nos processos formativos do próprio Coordenador Pedagógico, como dos docentes. Assim, enquanto a formação é extrínseca, o desenvolvimento profissional é intrínseco, contínuo e processual. Dessa forma, quando um professor torna-se Coordenador, muitas transformações necessitam ser mobilizadas, tendo como base os seus conhecimentos obtidos na formação inicial e na formação continuada.

A identidade profissional é um processo, um movimento contínuo, atravessado por aspectos singulares e coletivos, que segue ao longo da vida - e que tem uma relação dinâmica com as experiências de avanços, retrocessos, rupturas, crises, mudanças, constâncias - a compreensão em torno de como CPS se veem como profissionais e como essa visão pode mudar ao longo do tempo e como ela afeta suas práticas de formação (Pereira, 2017, p. 113).

O Coordenador Pedagógico desempenha um papel essencial na gestão dos processos escolares, especialmente, no que se refere à formação continuada dos professores. Por isso, é

indispensável investir não apenas na formação continuada dos docentes, mas em ambas, na formação inicial e na continuada do próprio Coordenador Pedagógico, reconhecendo-o como um formador fundamental para a qualificação efetiva dos processos educativos (Placco; Souza; Almeida, 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014 – Lei nº 0000/14) tem se consolidado como uma importante política pública no que tange à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Embora não aborde de modo específico a formação e a valorização do Coordenador Pedagógico, o documento destaca os profissionais da educação, sendo que estão contemplados os docentes e os especialistas.

Neste sentido, a formação do Coordenador Pedagógico perpassa a política prevista no PNE 2014/2024, que é composto por 20 metas, apresenta o tema formação de modo direto nas metas 15 a 18, mas de forma indireta, a temática perpassa a grande maioria das demais metas (Hypolito, 2015).

As Metas 15 e 16 tratam mais diretamente da formação docente. A primeira propõe, no prazo de um ano, uma política nacional de formação dos profissionais de educação que assegure a formação de nível superior, em cursos de licenciatura. [...] A Meta 16 pretende induzir uma política de formação que atinja 50% dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação, e garantir formação continuada a todos nas suas respectivas áreas (Hypolito, 2015, p. 523-524).

As metas 17 e 18 ressaltam a valorização dos profissionais da educação. A Meta 17 propõe a equiparação do rendimento médio dos professores da educação básica pública ao dos profissionais de outras áreas com escolaridade similar. Já a Meta 18 estabelece a criação de planos de carreira para os profissio-

nais da educação básica e superior pública em todos os sistemas de ensino, com prazo de dois anos para a sua implementação (Hypolito, 2015).

Entrementes, para o cumprimento das metas são propostas diversas estratégias para a efetivação da formação continuada, na perspectiva da valorização e do desenvolvimento profissional. Nessa esteira, Dourado (2015) assinala a relevância da formação continuada ofertada pelas redes de ensino e instituições educativas de educação básica, no sentido de fortalecer a escola como *locus* do processo formativo.

Placco, Souza e Almeida (2012) apontam, a partir de suas pesquisas, o aumento das escolas que possuem Coordenadores escolares. Com atribuições relativamente distintas em função das legislações locais, mas, de modo geral, abrangem: mobilização e gestão do Projeto Político-pedagógico, funções de assessoramento à gestão escolar, acompanhamento do diagnóstico e da avaliação de aprendizagem dos estudantes, organização do trabalho pedagógico, entre outras. As autoras destacam ainda que, entre essa demanda, as atribuições formativas têm ganhado espaço de modo a constituir a identidade profissional do Coordenador Pedagógico como formador.

Observadas as possibilidades e limites formativos no bojo das políticas públicas, questiona-se o que significa formar? O que, de fato, espera-se do Coordenador Pedagógico enquanto formador? Como o Coordenador Pedagógico pode consolidar processos formativos de qualidade aos docentes no espaço escolar?

Na perspectiva de Libâneo, “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o

desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (2004, p. 227). Nesse alinhamento, o CP necessita propor práticas formativas colaborativas, que se realizem no espaço do trabalho dos docentes.

Nesse cenário, fica evidenciado o trabalho do Coordenador Pedagógico, como um dos responsáveis, na escola, pela formação continuada de professores, pela articulação entre os diferentes atores, pela transformação da realidade e pela melhoria de suas práticas (Almeida; Placco, 2009). Ao trabalhar de modo direto com esse contexto, o Coordenador Pedagógico responsabiliza-se pela organização dos processos de ensino e aprendizagem com a possibilidade de ressignificação da prática docente. É preciso, sobretudo, desconstruir possíveis compreensões de sua atuação de forma vertical para engendrar uma mediação horizontal com e entre os docentes.

Ao assumir a função de formador, o Coordenador Pedagógico é provocado a pensar o espaço escolar como uma comunidade de ensino, bem como uma rede de trabalho colaborativo. Seu trabalho permeia desde a articulação das ideias, sentimentos, problemáticas cotidianas às concepções diversas trazidas pelos docentes para os diálogos pedagógicos.

Contudo, a realização da formação continuada na escola ainda é desafiadora para muitos Coordenadores Pedagógicos. Diversas são as causas que impossibilitam o Coordenador Pedagógico de exercer a sua atribuição na formação como: acúmulo de funções, insegurança para planejar e desenvolver a formação, falta de motivação, entre outros. De acordo com Placco e Souza (2010), é fundamental que o Coordenador Pedagógico tenha clareza de suas funções no que tange à formação continuada de

professores, pois isso implica, sobretudo, repensar a sua própria formação profissional.

Mas, de que formação os docentes da escola básica pública necessitam para qualificar as suas práticas? Por que embora não seja um conceito novo, a formação continuada em serviço ainda demonstra tantas fragilidades no seio da escola básica? Para responder a essas perguntas é preciso analisar de forma prospectiva, mas também retrospectiva. Ao olhar para as experiências passadas e (re)conhecer os elementos de nossa herança formadora, torna-se evidente a necessidade de oferecer alternativas de renovação e de mudanças às políticas e práticas de formação (Imbernón, 2010).

Nessa esteira histórica, acredita-se que é preciso superar o conceito de formação continuada, em que os docentes são concebidos como objetos ou como receptores de informações. A despeito disso, Imbernón (2010, p. 78) destaca que: “os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional”.

Sartori e Fabris (2021, p. 220) corroboram esse pensamento ao salientar que: “a formação continuada [...] precisa focar no aspecto sobre como o professor constitui-se como profissional da educação”. Dessa forma, ao constituir-se como sujeito, dialoga com seus valores, concepções, desejos e angústias pedagógicas que compõem a sua práxis. Assim sendo, engendra-se um movimento dialético de construção da identidade profissional não somente do docente, mas também do Coordenador Pedagógico.

É relevante pontuar, nesse cenário, que o Coordenador Pedagógico necessita reconhecer a sua própria identidade para poder interagir e mobilizar um processo de reconhecimento das identidades de cada profissional da escola. Segundo Placco e Souza (2009, p. 51): “a forma de funcionar dos professores [...] transforma-se por meio da intervenção do Coordenador [...] ampliados pela experiência mediada”. Ademais, a escola como espaço de formação continuada em serviço tem se apresentado como uma excelente alternativa capaz de introduzir a cultura colaborativa entre os docentes. Ao romper com o personalismo e o individualismo pedagógico entre os professores constitui-se uma identidade coletiva escolar (Imbernón, 2010).

Pensar na formação continuada em serviço centrada no ambiente escolar vai muito além do compartilhamento dos espaços, significa dialogar e compartilhar compreensões, concepções, experiências pedagógicas, práticas de sala de aula. Ao valorizar o cotidiano e o contexto da escola e todas as relações que se estabelecem nela, a formação caracteriza-se como algo fragmentado e pontual, mas passa a ser um processo:

[...] complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividade, não se restringindo a cursos e/o treinamentos, e que favorece a apropriação do conhecimento, estimula a busca de outros saberes e introduz uma profunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa e criação dialética com o outro (Placco; Silva, 2000, p. 26).

É preciso superar a ideia de formação continuada apenas por meio de cursos ou palestras, em que os docentes são meros ouvintes e/ou executores de ideias e projetos pensados de forma isolada. Assim, concorda-se com Libâneo (2001), ao afirmar que

a formação continuada em serviço diferencia-se de capacitação profissional de professores mediante a prática de envolvimento destes na organização da escola e na articulação do currículo junto à coordenação pedagógica. Nessa ótica, a construção de sua identidade projeta-se no próprio trabalho.

É no espaço da escola que os professores, pelo trabalho coletivo, partilham as suas experiências e práticas pedagógicas e constroem o conhecimento praxiológico docente, numa relação dialógica. Assim, “o objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas” (Nóvoa, [s.d], p. 07). Nesse enlaçamento, para Sartori e Fabris (2021), é fundamental mobilizar os docentes no que tange à formação continuada para que, de fato, ela ocorra, com seus pares, a partir de temáticas do cotidiano pedagógico, necessitando da teoria para refletir e referendar a sua prática pedagógica. Dessa articulação entre teoria e prática, depende a qualificação dos processos pedagógicos.

É imprescindível destacar a complexidade da efetiva construção de tais processos formativos no âmbito da escola básica pública e da urgência da compreensão da real função do Coordenador Pedagógico na perspectiva da formação continuada em serviço para docentes. “Trata-se, portanto, de criar condições concretas para que o professor se atualize continuamente, de modo que seu desempenho docente conduza a melhoria do próprio ensino” (Sartori, 2009, p. 23).

Assim, a mobilização do Coordenador Pedagógico possibilita desencadear nele próprio e nos docentes o processo de formação no próprio *lôcus* de trabalho. Ao que Freire analisou

foi a reflexão crítica sobre a prática, pois, “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (1996, p. 40).

A partir dessa reflexão crítica, Sartori (2009, p. 27) afirma que “o professor pode aprender com e através de suas práticas educativas, quando assume como base de seu fazer pedagógico o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re)elaboração de experiências”. Desse modo, o processo reflexivo passa a ser um dos elementos constitutivos da autoformação do Coordenador Pedagógico, tema de debate do próximo tópico deste estudo.

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: ESTRATÉGIA À AUTOFORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Neste tópico, será abordado como a ação-reflexão-ação pode, no cotidiano da escola, fortalecer-se como um elemento constitutivo da autoformação do Coordenador Pedagógico. Nesse contexto, o processo reflexivo ganha destaque ao possibilitar a tomada de decisão, a busca constante pelo conhecimento, a articulação entre teoria e prática e a valorização dos saberes e das experiências para a construção de interações horizontais que contribuam para a qualificação dos processos educativos. São ações que, desenvolvidas cotidianamente no lócus da escola pelo Coordenador Pedagógico, constituem sua autoformação.

O artigo 67 da Lei nº 9.394/96 estabelece que a docência é requisito fundamental para o exercício de funções especializadas na educação, como a do Coordenador Pedagógico. Contudo, essa exigência legal, por si só, pouco assegura a formação qua-

lificada e contínua necessária para o desempenho efetivo dessa função formativa. É necessário problematizar as lacunas existentes na formação inicial e continuada desses profissionais, o que compromete a qualidade dos processos de formação em serviço. Assim, a reflexão sobre a formação do Coordenador Pedagógico não pode se limitar a aspectos legais, mas deve considerar as contradições e os desafios concretos vivenciados nas escolas, onde a formação continuada precisa ser repensada como uma prática crítica, coletiva e transformadora.

Neste sentido, considerando o papel do Coordenador Pedagógico como primordial para o bom funcionamento do cotidiano escolar, reconhecendo quais são suas funções e o que é necessário para exercê-las, Libâneo (2018, p. 180) refere que:

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, [...] auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas a necessidades educacionais dos alunos.

Assim sendo, o Coordenador tem o papel de elaborar ações que integrem professores em seus diferentes graus de atuação dentro do ambiente escolar, bem como facilitar a aprendizagem continuada dos educadores que integram o quadro docente da escola. Ademais, necessita reconhecer quais são as práticas pedagógicas empregadas pelos professores e auxiliar na busca por novas metodologias, que visem à aprendizagem dos estudantes.

A necessidade da atribuição de demandas específicas faz-se necessária para manter a organização escolar, especialmente, “[...] definindo a organização como ação agregada entre duas ou mais pessoas, em relação à qual a administração

é subordinada. As escolas são, portanto, organizações, e nela sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana” (Libâneo, 2018, p. 87). Assim, na organização escolar, é fundamental refletir que dentro da “cultura da organização” escolar, há áreas que apontam a ideia de que a “Cultura organizacional, representa hoje um elemento indissociável das práticas de organização e gestão, ao lado de outros, como a estrutura organizacional, a tecnologia, as relações de trabalho, as formas de participação” (Libâneo, 2018, p. 92). Pensar na estrutura escolar como um todo, dentro do contexto na qual está inserida, é relevante para manter os valores institucionais.

No que se refere ao Coordenador Pedagógico, o seu papel precisa ser claro, atendendo às demandas em seu contexto, tendo em vista todas as fases da educação básica que a instituição atende, mesmo tendo preferência por um nível em específico, não se pode deixar de lado os demais, afinal, o seu papel vai além do gostar ou não, necessita ser dinâmico, acolher a diversidade de sujeitos e de situações.

Outro aspecto importante, enfatizado por Dewey (2007), sobre a importância de integrar a escola à sociedade é o de reconhecer que os indivíduos inseridos nesse espaço (a escola) possuem saberes e experiências próprias. Assim, compreender os princípios de sua filosofia educacional desponta como possibilidade para refletir sobre sua prática docente, de modo a valorizar a reflexão como um instrumento significativo para aprimorar o trabalho pedagógico cotidiano dos educadores. Conforme Dewey (2007, p. 127): “a própria escola deve ser uma vida comunitária, com tudo o que isso implica [...] em que existam concessões mútuas na construção de experiências comuns”.

Nessa perspectiva, a formação continuada e autoformação do Coordenador Pedagógico, bem como na e para a formação docente, o pensamento reflexivo, torna-se essencial. Para Dewey (1959), a ação reflexiva sobre a prática é a base para a construção e a mobilização da autonomia, da democracia e da coletividade na escola.

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Pimenta, 2009, p. 29).

Sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico, cabe destacar a forma de atendimento oferecida aos docentes quando necessário, sabendo que uma de suas funções é a de compreender as necessidades apontadas e ajudar, da melhor forma possível, nos encaminhamentos. Entretanto, a qualidade desse atendimento é o que difere, saber sentar-se e ouvir, para, então, buscar pelas soluções possíveis, tornando um ambiente escolar “[...] por meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando a boa qualidade de ensino” (Libâneo, 2018, p. 180).

Também cabe salientar que a coordenação pedagógica pode constituir-se por duas perspectivas, a controladora e a autoritária, que se constitui através do autoritarismo sem a construção de confiança recíproca entre supervisor e supervisionado, já na perspectiva emancipatória, a função do supervisor escolar estabelece relações de aproximação direta com a comunidade escolar, de diálogo mútuo, constatando a perspectiva dialógica

(Sartori; Marcon, 2021, p. 113). O diálogo, por sua vez, abre espaço para a construção da base do ensino entre estudantes, docentes e coordenação, sem gerar constrangimento entre as partes inseridas no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Atualmente, no que se refere às atribuições do Coordenador Pedagógico, pode-se destacar a busca, dentro da perspectiva emancipatória, pela promoção de ações que desenvolvem a formação continuada colaborativa e interativa. Para isso, é necessária a busca pelas necessidades de intervenção, acompanhar o dia a dia, escutando atentamente os diálogos com os docentes para inteirar-se sobre as suas necessidades de formação, considerando aquelas demonstradas pela comunidade escolar. Seu papel é relevante na construção de uma comunidade voltada ao desenvolvimento de seus estudantes, bem como para o avanço de propostas que contribuam para a construção de conhecimentos. Neste sentido, ao assumir essa função no ambiente escolar é imprescindível conhecer as suas atribuições e manter a busca pela formação permanente. Assim posto, assevera Sartori e Pagliarin (2016, p.194):

Reforçamos, pois, que uma formação acadêmica sólida aos professores-coordenadores é imprescindível, para que possam contextualizar suas práticas escolares, compreender as múltiplas situações que envolvem o cotidiano dos educadores e dos educandos, transformar as queixas do dia a dia da escola em “problemas” que instiguem a invenção de soluções.

Seguindo a mesma lógica dos autores, é fundamental compreender que o papel de Coordenador(a) requer características que perpassam a ação formativa profissional, abarcando ações pessoais de busca pela dinamicidade, bem como sendo sensível

às dificuldades expostas pela comunidade escolar. A despeito do trabalho do Coordenador, Alonso (2006, p. 178) refere:

Significa pensar em agentes de supervisão bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldade, mas também e, sobretudo, preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade.

Sob esse foco, é essencial que o Coordenador Pedagógico esteja sempre em busca de atualizações profissionais atreladas à sua prática, conhecendo sempre as necessidades da instituição de ensino em que está inserido, bem como as demandas que a comunidade sugere. “Para tanto, é preciso que a escola e os seus responsáveis conheçam as expectativas e necessidades dos alunos, para definir prioridades de formação e construir um projeto pedagógico coerente e realista” (Alonso, 2006, p. 169). Ademais, a formação continuada do Coordenador Pedagógico deve seguir a base da reflexão sobre as suas ações, determinando qual o melhor modo de executar determinada ação, assim como refletir sobre quais aspectos podem ser alterados ou melhorados na busca pela qualificação do seu trabalho.

Outro aspecto importante é a busca por soluções aos problemas apresentados, por meio do diálogo entre supervisionado e supervisor, com foco na qualificação do trabalho docente e atualização das metodologias de ensino empregadas na instituição. Todavia, o Coordenador Pedagógico não escapa das complicações apresentadas diariamente na escola, compreendendo que o papel do Coordenador também requer a busca por recursos para solução de problemas diários que a escola apresenta. A articulação entre todas as tarefas exercidas pelo Coordenador

exige que o profissional trabalhe com o planejamento de suas ações, principalmente, considerando as demandas apresentadas a curto, médio e longo prazo.

Atuar na educação escolar com o propósito de uma formação para a emancipação dos sujeitos, sem dúvida, demanda dos gestores, principalmente, do coordenador pedagógico, a realização de um trabalho colaborativo e o aprofundamento de relações de mútua confiança entre os instituídos: coordenador e coordenados (Sartori; Marcon, 2021, p. 126).

Para manter a qualidade do ensino, cabe, igualmente, ao Coordenador intervir em situações necessárias na busca pela manutenção de um ambiente educacional propício para o diálogo e a troca entre professores, entre professor e gestão, professor e estudante, estudante e gestão.

CONCLUSÃO

Ao refletir sobre a ação do Coordenador Pedagógico nos processos formativos, observa-se os desafios presentes em sua formação inicial e continuada, considerando o que lhe possibilita a construção de um processo autoformativo. Entre os desafios de formar quem forma, nos espaços da escola, está a fragilidade nas políticas públicas, no que tange à formação inicial do Coordenador Pedagógico, muitas vezes, sem a base teórica e prática para a construção de conhecimentos necessários para o cumprimento de suas atribuições. Da mesma forma, ocorre com relação à sua formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional e autoformação, necessário à condução de uma formação docente de qualidade.

A formação continuada em serviço, como possibilidade para a construção de um processo educativo mais inclusivo e reflexivo, envolve tanto docentes quanto o Coordenador Pedagógico como protagonistas. Este trabalho evidencia que o papel do Coordenador Pedagógico transcende a mera organização de atividades escolares, demandando ações que promovam a reflexão crítica, a autonomia e a colaboração entre os integrantes da comunidade escolar.

Na perspectiva reflexiva, o Coordenador Pedagógico atua como mediador e articulador, fomentando espaços de diálogo e de construção coletiva do saber. Essa função exige formação sólida, inicial e continuada, além de uma compreensão profunda das especificidades da realidade escolar. As contribuições de autores como Dewey (2007), Libâneo (2004), Pimenta (2009) e Imbernón (2010) destacam a importância de transformar o cotidiano escolar em um espaço de aprendizagens significativas, em que a experiência coletiva converte-se em saber prático e teórico.

Diante disso, é imprescindível reconhecer as fragilidades que ainda (re)existem nos processos formativos em serviço, como o acúmulo de funções e a falta de clareza sobre o papel do Coordenador Pedagógico. Além disso, é necessário superar visões fragmentadas e verticalizadas, consolidando práticas horizontais que valorizem o trabalho coletivo. A implementação de políticas públicas, como as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), pode contribuir para o fortalecimento da formação continuada, promovendo a valorização dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade do ensino.

Conclui-se que o Coordenador Pedagógico, ao assumir o papel de formador, potencializa a formação de uma identidade coletiva entre os docentes, ressignificando as suas práticas e for-

talecendo a escola como espaço de formação contínua e de autoformação, tanto para Coordenadores quanto para professores. Para isso, é essencial que o CP tenha acesso a uma formação inicial e continuada, que lhe permita a autoformação, de modo a contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade, voltada para a autonomia e emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do Coordenador Pedagógico. São Paulo, *Revista Educação*. Ed. Segmento, ano 12, n. 142, fev. 2009. p. 38-39.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Trad. Valenzula, S. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 7, p. 167-181.

DEWEY, J. *Como pensamos*. Trad. Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. Capítulos Essenciais. Trad. Marcus Vinícius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

DOMINGUES, I. *O Coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 131, n. 36, p. 299-324, jun. 2015

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5. ed. Porto Alegre RS: Alternativa. 2004.

NÓVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: <https://www.educacionfpydesportes.gob.es/revista-de-educacion/va/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

PEREIRA, R. *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva a partir da pesquisa-ação*. 2017. 251 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado e Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Diferentes aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S (orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo. Loyola, 2010, p. 47-61.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 2000. p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R.; O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

SARTORI, J. *Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16914/000708034.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SARTORI, J.; FABRIS, M. A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores no espaço escolar. *Revista da Faculdade de Educação*, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 213–230, 2021. DOI: 10.30681/21787476.2021.35.213230. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5766>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SARTORI, J.; MARCON, T. Da supervisão educacional à coordenação pedagógica: tensões entre regulação e emancipação. *Revista Imagens da Educação*, <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.52026>, v. 11, n. 3, p. 110-135, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.52026>. Acesso em: 4 out. 2023.

SARTORI, J.; PAGLIARIN, L. L. P. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 23, n. 1, 2016. DOI: 10.5335/rep.v23i1.6364. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6364>. Acesso em: 05 jan. 2025.

STEFANELLO F. A. C.; TOZETTO, S. S. Formação do coordenador pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. *Devir Educação*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 148–170, 2021. DOI: 10.30905/rde.v5i2.385. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/385>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAPÍTULO 5

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIGRESSÕES SOBRE PESQUISAS COM O TEMA

Ana Paula Pinheiro

Camila Chiodi Agostini

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-5

INTRODUÇÃO

*“Educação é a chave que pode evitar a desumanização
numa sociedade plena de contradições”
(Almeida, 2018, p. 18).*

Refletir sobre os processos de inclusão no ambiente educacional, na contemporaneidade, não é apenas essencial, mas também envolve a colaboração de diversas instituições e a capacitação teórica e prática dos profissionais envolvidos. A importância desse assunto reside tanto no cumprimento legal de direitos garantidos às pessoas com deficiência, como também preparar os profissionais que atendem esse público dentro do espaço escolar.

Tanto o professor de AEE quanto o professor regente da turma devem estar preparados e subsidiados teoricamente para atuação com esse público. Porém, nem sempre isso é alcançado pela formação inicial ou até mesmo a continuada. É por esse motivo que a gestão da instituição necessita estar atenta e preparada para auxiliar os docentes, em especial, os do AEE, na sua atuação efetiva junto aos alunos alvos dessa atuação.

Dentre os profissionais da gestão, o Coordenador Pedagógico (CP) ganha destaque ante, principalmente, a sua relação muito próxima com os docentes, como também as suas atividades e funções inerentes, às quais pretendem, entre outras, fornecer meios para a capacitação desses docentes e amplificar a atividade educacional como um todo.

No alinhamento com as especificidades e as demandas para a consolidação da inclusão na educação básica, o objetivo deste trabalho é sistematizar uma análise do contributo da atividade do Coordenador Pedagógico com a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, verificada em estudos já produzidos sobre o tema, em um repositório específico da CAPES. A questão central deste estudo é: qual o papel do Coordenador Pedagógico na viabilização do trabalho do docente do AEE e na construção de uma educação inclusiva no contexto escolar?

A pesquisa configura-se como qualitativa, de caráter básico e exploratório, ancorada no método hermenêutico-dialético, envolvendo a análise documental. No primeiro tópico, será discutido o conceito e a legitimidade do trabalho do Coordenador Pedagógico, buscando entender os limites e as possibilidades de sua atuação no meio escolar. O segundo tópico abordará os conceitos e diretrizes do AEE, com o objetivo de identificar as suas características e os princípios de implementação nos processos pedagógicos. O terceiro tópico analisará pesquisas já realizadas que conectam esses dois temas: inclusão e atuação do Coordenador Pedagógico, a fim de identificar o que já foi produzido sobre o papel do Coordenador Pedagógico no processo de inclusão educacional e o que ainda pode ser desenvolvido. Sem a pretensão de esgotar o assunto, a análise busca

destacar conteúdos teóricos relevantes e possíveis áreas para aprimoramento no campo do AEE.

Traçados os percursos deste trabalho, iniciamos o desenvolvimento do texto, investigando sobre a atuação e função do Coordenador pedagógico, demonstrando, com isso, a legitimidade de sua atuação. Tal exercício faz-se necessário justamente para entabular as discussões seguintes que tratam de suas incumbências para a viabilização da atividade do docente do AEE. Por isso, seguimos apresentando o primeiro tópico.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA LEGITIMIDADE DE ATUAÇÃO/FUNÇÃO

Identificar os meandros da atividade do Coordenador Pedagógico na atualidade implica conceber uma atividade extremamente recente no seio escolar, estabelecida legalmente em meados de 1996, contudo, desde 1960, as escolas experimentais tinham orientador educacional e pedagógico. Do surgimento da função, temos que a ação do profissional reside em um ato pedagógico, em que a pedagogia figura como ciência, que deve ser estudada e investigada (Almeida, 2018). Dessa forma, tratar o pedagógico da coordenação pedagógica é visualizar uma ação que deve/deveria “contribuir para que o ensino se realizasse com qualidade, a partir de um objetivo claramente definido para toda a escola” (Almeida, 2018, p. 21) e que, portanto, trabalha de forma coletiva com os professores.

Para Almeida (2018), é latente hoje a complexidade da função do Coordenador e a sua descaracterização em função dos problemas que podem ser vivenciados no seu *lôcus* de trabalho. Problemas como a descontinuidade de políticas públicas, precárias

condições de formação e de trabalho, desvalorização do magistério, demandas sociais que chegam à escola, quando deveriam ser atendidas por outras instituições, são situações que demandam e, sem dúvida, precarizam a ação coordenadora. Da mesma forma a falta de profissionalização da função e a identificação como “eu sou a coordenadora” e a faceta do “eu sou eu” trazem toda uma bagagem pessoal, profissional e de conhecimentos que implica a atuação e a busca de uma postura essencial do profissional. Para a autora, o Coordenador atua enquanto postura de transformador, articulador e formador dentro da instituição escolar e que, portanto, afasta a concepção de que o Coordenador é um “faz tudo”.

Nessa seara da busca pela legitimidade de atuação e da função efetiva do Coordenador, Bonafé e Almeida, em 2018, realizaram uma pesquisa em busca da identificação, na perspectiva dos docentes, do que seria um “bom” Coordenador. Nos entrelaçamentos das análises, as autoras enfatizam que o bom relacionamento teve um destaque nas respostas dos docentes, sendo que o compromisso pedagógico e o compromisso com as relações humanas são os elementos-chave de um bom CP. No que concerne ao compromisso pedagógico, as pesquisadoras referem que ele “diz respeito à manutenção do foco do CP no processo de ensino-aprendizagem como ação principal da escola” (Bonafé, Almeida, 2018, p. 47), sendo que isso compreende o olhar e a consideração do aluno nas múltiplas situações de aprendizagem que se verificam, além da sua autoformação. Já o compromisso com as relações humanas indica a valorização dos aspectos humanos, o que proporciona maior harmonia nas relações interpessoais entre Coordenador e coordenados. Nesse ínterim, o ato do ouvir ativo é fundamental, pois

[...] é escutar o que o professor diz e o que ele quer dizer quando não encontra as palavras certas. É traduzir a ansiedade subjacente ao discurso do professor, ajudando-o a perceber as variáveis que estão presentes e que ele não conseguiu enxergar. É nomear os sentimentos, destacando o que cabe ou não cabe, no âmbito do processo de ensino aprendizagem, e se colocar, ativamente, junto do professor na busca de soluções (Bonafé, Almeida, 2018, p. 49).

Além disso, neste estudo, as pesquisadoras esclarecem que, nessa união dos compromissos, o CP faz uso do seu repertório, da experiência e motiva a participação docente, principalmente, nos momentos de formação, pois se trata de postura que reconhece os saberes docentes. A pesquisa, igualmente, indicou a importância da relação de alteridade para a constituição dos indivíduos e a postura do CP que utiliza isso marca de forma positiva os docentes, tornando-se um modelo de “bom” CP. Da mesma forma que é crucial ao “bom” CP ter a consciência de que “ensinar é uma atividade humano-relacional comprometida com o pedagógico” (Bonafé, Almeida, 2018, p. 51).

Dos excertos anteriores, é possível perceber que não há consenso fechado sobre a essência da atividade do CP, tendo em vista que as pesquisas teóricas apontam para um caminho, mas quando questionado o público atendido, evidencia-se que esse caminho é amplificado. Portanto, consideramos aqui que o Coordenador Pedagógico é o profissional da instituição escolar destinado a planejar e desenvolver ações de formação, transformação e articulação, mas que ante, ao seu estreito relacionamento com os docentes, também possui um olhar mais humano e relacional para as atividades que ocorrem dentro do espaço educativo.

Ademais, garantindo esses aspectos, é possível dar uma profissionalidade a essa função, de forma que se assegure também uma atuação pedagógica, que leve em consideração que “a coordenação é realmente pedagógica quando há uma intervenção intencional nas propostas de ensino e nas situações que favorecem as aprendizagens dos alunos” (Bonafé, Almeida, 2018, p. 36).

Dessa forma, o termo “na função de coordenador pedagógico” passa a referir-se às atividades relacionadas à orientação e gestão pedagógica na instituição educacional. O Coordenador pedagógico passa a ser responsável por planejar, coordenar e orientar as atividades pedagógicas da instituição, em conjunto com os professores e a equipe gestora da escola, tendo funções que incluem promover a formação continuada dos professores, orientar e apoiar o trabalho dos docentes, avaliar o desempenho dos alunos, bem como desenvolver estratégias para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim sendo, o profissional na função de Coordenador pedagógico necessita estar focado em questões relacionadas à pedagogia, ou seja, à promoção do aprendizado e desenvolvimento integral dos alunos, por meio de metodologias e estratégias educacionais adequadas. Nessa seara, também é esperado por parte do Coordenador que ele reconheça o espaço educacional como um lugar de aprendizagem plena, inclusive dos professores, para que estes revejam e aprimorem a sua prática pedagógica. Da mesma forma, é possível vislumbrar que o CP agregue conhecimento, respeito, valorização, empatia, sem julgamento por meio de escuta sensível, podendo essa postura do CP repercutir na reprodução pelo professor em sala de aula. Assim sendo, em sua atuação, preza-se que o acolhimento desenvolvido por ele é passível de abrir caminhos para reflexão

crítica e autoconhecimento de todos os envolvidos no processo educacional (Almeida, 2018).

Consideramos que um dos fundamentos educacionais que incorpora a busca de uma aprendizagem significativa “[...] pressupõe a existência de referenciais que possibilitem ao aluno identificar e se identificar com os problemas, as questões e os desafios apresentados” (Silva, 2013, p. 50). Contudo, esse desafio não é fácil ao docente e, como veremos, muito mais desafiador ao docente AEE. Nesse caso, o CP também pode auxiliar o docente a compreender como trabalhar os temas, debater, conjugar, de forma a problematizar a prática em sala de aula por meio de diálogo e da escuta, com uma construção coletiva, contextualizada, desburocratizada e, além disso, com foco na pesquisa como base para a formação continuada dos profissionais da educação. Assim sendo, isso pode auxiliar tanto no manejo das normativas quanto no trabalho em sala de aula, de forma interdisciplinar e significativa (Silva, 2018).

Por fim, compreendemos que a função do Coordenador, ou de um “bom” Coordenador, na visão dos docentes, vai perpassar, principalmente, pelas suas atuações legítimas de articulador, pautada por uma visão humano-relacional, na perspectiva de transformação da realidade e formar o grupo docente. Em relação ao docente do AEE, a sua contribuição poderá efetivar-se no processo que garanta os direitos e aprendizagens aos alunos atendidos pela política, mas essa relação precisa estar correlacionada, disciplinada e, da mesma forma, subsidiar teoricamente por pesquisas para que possa ocorrer de maneira mais assertiva e proativa. Trata-se de assunção de um papel pelo Coordenador na busca da qualidade da aprendizagem desses alunos – os incluídos (Gouveia e Placco, 2015).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DAS DIGRESSÕES, DOS CONCEITOS E DO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O Atendimento Educacional Especializado constitui-se como um serviço educacional voltado ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que têm as suas necessidades específicas não completamente atendidas pelas práticas pedagógicas regulares. O AEE é regido por diretrizes e marcos legais, como o Decreto nº 7.611, de 2011, que prevê a oferta desse serviço de maneira complementar ou suplementar ao ensino regular, buscando garantir a inclusão plena dos alunos no ambiente escolar. Por sua vez, a Resolução nº 4, de 2009, deixa claro que a principal função do AEE é a procura pela minimização de barreiras, sejam elas quais forem que o estudante incluído enfrenta.

Um dos principais objetivos do AEE consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e estratégias que promovam a autonomia e a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem. Neste sentido, o AEE oferece suporte tanto aos alunos quanto aos professores da sala regular, orientando sobre adaptações curriculares e o uso de materiais e tecnologias assistivas. Essa abordagem permite um processo educacional mais acessível e equitativo, que respeite a diversidade e as especificidades de cada aluno.

A implementação do AEE nas escolas ocorre por meio de Salas de Recursos Multifuncionais, espaços em que são oferecidos os serviços especializados no contraturno das aulas regulares. Cabe, pois, ao profissional de AEE desenvolver um plano de atendimento individualizado para cada aluno, com base nas suas

necessidades específicas, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades e o enfrentamento das barreiras que se entrecruzam no contexto educacional. De acordo com Pinheiro (2024, p. 3): “A questão da inclusão não é única e exclusivamente responsabilidade do professor do AEE, da Educação Especial, ela deve ser entendida como responsabilidade de todos”. O Plano Educacional Individualizado (PEI) também não pode ser visto como uma burocracia, mas como um planejamento inclusivo, que deve abranger todos os envolvidos no contexto escolar. Ainda sobre o PEI, Pinheiro (2024, p. 6) corrobora ressaltando que:

[...] o PEI não deve ser encarado como mais uma burocracia a ser cumprida pelo docente do AEE, mas sim como a formalização de toda uma proposta individualizada, mas, ao mesmo tempo, coletiva de buscar aprendizagem, ou eliminação de barreiras, que por vezes são culturais, sociais e preconceituosas.

Dessa forma, todo o processo de uma educação inclusiva não é apenas de responsabilidade do docente do AEE, mas do conjunto de pessoas que faz parte do contexto escolar. Entretanto, o Coordenador Pedagógico possui um papel importante em toda a articulação entre os segmentos que fazem parte do contexto escolar. Como nos deixa claro Veiga (2009, p. 168): “A educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica nas interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados”, ou seja, na participação coletiva de todos.

Temos, então, que a pessoa do Coordenador Pedagógico no contexto da escola é fundamental para incentivar as ações coletivas em vista da inclusão, bem como a participação de to-

dos os segmentos da escola, pois o seu papel é essencial no apoio ao docente do AEE e na promoção da educação inclusiva. A sua função vai além da supervisão acadêmica; ele atua como um mediador, facilitador e articulador de práticas que asseguram uma educação equitativa e inclusiva para todos os alunos. De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, pois advêm da sua formação profissional, dos saberes relacionados aos objetos de conhecimento, ou seja, são disciplinares e/ou curriculares, mas também abarcam os saberes experienciais. Neste sentido, os saberes docentes são saberes sempre vivos, plurais e complexos, devido ao contínuo movimento com os sujeitos a serem formados. Por vezes, ao longo da trajetória do Coordenador Pedagógico, ele não vivenciou os processos que dizem respeito à inclusão, entretanto, deve compreender que o seu papel é realizar ações coletivas, incentivando para que a inclusão efetive-se no contexto da escola.

Exemplificando quais seriam principais funções do Coordenador Pedagógico nesse contexto e respondendo à questão orientadora deste estudo, organizamos em sete aspectos as possibilidades de ações do Coordenador Pedagógico no apoio ao AEE, no contexto escolar, sendo: I - Articulação entre o ensino regular e o AEE - uma das principais responsabilidades do Coordenador Pedagógico é promover a articulação entre o docente do AEE e os professores do ensino regular. Essa articulação é fundamental para garantir que as estratégias pedagógicas desenvolvidas no AEE sejam complementares e integradas ao trabalho da sala regular, permitindo a inclusão dos alunos com deficiência de forma efetiva. Com isso, o Coordenador Pedagógico facilita a comunicação entre o professor do AEE e os demais docentes, ajudando a alinhar objetivos, adaptar currículos e desenvolver

práticas pedagógicas inclusivas. Ele incentiva a colaboração entre os professores, promovendo o planejamento conjunto de atividades que considerem as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Como aspecto II, temos a formação continuada para os docentes. O Coordenador Pedagógico tem a responsabilidade de promover e organizar atividades de formação continuada para toda a equipe escolar, incluindo os professores do AEE e os professores do ensino regular. Assim sendo, o CP identifica as necessidades de capacitação dos docentes em temas relacionados à educação inclusiva, como estratégias pedagógicas para a diversidade, o uso de tecnologias assistivas e adequações curriculares. Ele atua como líder no desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a inclusão, incentivando práticas reflexivas e colaborativas no cotidiano escolar.

No aspecto III reside o apoio à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. O Coordenador Pedagógico colabora diretamente com o docente do AEE na implementação de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência. Ele ajuda a planejar estratégias que facilitem o acesso ao currículo e favoreçam a aprendizagem, auxiliando na organização dos recursos pedagógicos e materiais de acessibilidade que podem ser usados pelo professor do AEE, além de orientar na escolha de metodologias que facilitem a inclusão dos alunos no ensino regular. Junto aos docentes, ademais, promove o uso de tecnologias assistivas e outros recursos que possam potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, evitando que a perspectiva do capacitismo prevaleça no contexto escolar.

Como aspecto IV, temos avaliação do processo inclusivo e a mediação de conflitos, com a sensibilização da comunidade escolar. É parte fundamental do papel do Coordenador Pedagógico que se realize o acompanhamento e a avaliação contínua do processo de inclusão na escola, vislumbrando o desempenho dos alunos com deficiência, em conjunto com o docente do AEE, para identificar os avanços e os desafios. Esse acompanhamento ajuda a ajustar as estratégias pedagógicas de forma assertiva aos diferentes casos de inclusão. Ademais, o CP participa ativamente na elaboração e acompanhamento do PEI de cada aluno, garantindo que as intervenções realizadas no AEE estejam em consonância com as práticas da escola e as necessidades dos alunos.

O Coordenador Pedagógico também atua na mediação de conflitos que possam surgir no ambiente escolar, relacionados à inclusão de alunos com deficiência. Ele é responsável por promover uma cultura de respeito à diversidade, esclarecendo e conscientizando a comunidade escolar sobre os direitos dos alunos com deficiência. Para isso, pode promover palestras, debates e outras atividades que ajudem a sensibilizar os alunos, os professores, os funcionários e as famílias sobre a importância da inclusão, bem como da necessidade de eliminar barreiras, sejam elas físicas, atitudinais e pedagógicas.

No aspecto V, temos a questão da promoção da inclusão como um projeto institucional, no qual se incentiva a criação de projetos interdisciplinares, de modo a dar apoio efetivo nas ações inclusivas. A partir dessa visão, o Coordenador Pedagógico é um dos principais responsáveis por promover a educação inclusiva como parte integrante do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Ele precisa afiançar que a inclusão não seja uma ação pontual, mas uma política constante e sistemática dentro da escola, pois ele trabalha em conjunto com a gestão escolar

para assegurar que a escola tenha infraestrutura adequada, acesso aos recursos pedagógicos, e que os professores tenham apoio suficiente para atender às demandas de uma educação inclusiva. Além disso, o CP, de certa maneira, torna-se um ponto de apoio, oferecendo aconselhamento, ajudando a resolver dilemas e proporcionando momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Dessa forma, o CP facilita um ambiente de trabalho colaborativo, em que o docente do AEE pode trocar experiências com outros professores e receber suporte quando necessário. A atuação estratégica do Coordenador Pedagógico pode garantir que o AEE seja integrado de maneira eficaz ao ensino regular, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência e contribuindo para a construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática.

PESQUISAS SOBRE O TEMA: O PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Embora observemos que um dos cerne da função de articulador do Coordenador Pedagógico encontra-se nas relações interpessoais, com a intenção de articular e unir os agentes na instituição, é fato que esse processo depende de um fator decisivo que se materializa pela aprendizagem. Os docentes, os gestores e os trabalhadores da educação como um todo precisam aprender como trabalhar enquanto equipe. Nos processos intergrupais e intragrupais, o coordenador apropria-se de aprendizagens que aumentam as chances de criar uma relação de confiança entre os atores educacionais. Princípios como respeito, tolerância, compreensão, devem ser levados em conta para ouvir, acolher ou, até mesmo, refutar o que o professor expressa (Pacitti e Passos, 2018, p. 147).

Essa aprendizagem embarca no cerne da formação. Essa formação precisa constar de processo teórico e formativo den-

tro da instituição, mas precisa de subsídios externos para que se constitua fomento à ressignificação da prática pedagógica. A formação continuada representa um instrumento valioso à prática docente, para tanto deve estar ancorada também na “análise de práticas, a competência coletiva, o uso da *expertise* dos profissionais experientes, a valorização dos sujeitos educadores como responsáveis pelo desenvolvimento do trato pedagógico e a assunção da responsabilidade social inerente à profissão” (Alves, Mineo, Santana, 2017, p. 71).

Comumente, a formação é baseada em teorias e estudos que possam criar subsídios para a atuação na prática educativa. Assim, enquanto objetivo deste texto, fomos em busca de pesquisas científicas que relacionem a atuação do coordenador e a atividade do professor do AEE, considerando a importância da atuação do CP na efetivação da educação inclusiva. Assim sendo, em busca de assuntos que relacionassem o Coordenador Pedagógico e o Atendimento Educacional Especializado, escolhemos enquanto base de consulta o Portal de Periódicos da Capes¹, tendo em vista a sua relevância, a fidedignidade e o cuidado na apresentação de artigos de revistas de impacto na comunidade acadêmica e de trabalhos revisados por pares. Realizada a consulta na plataforma, optamos, como índice de escolha, a chave de pesquisa mestre consubstanciada na seguinte frase ou grupo de palavras, os quais deveriam obrigatoriamente estar presentes nos artigos e que teriam capacidade de demonstrar o assunto de interesse da pesquisa: *Coordenador Pedagógico e o Atendimento Educacional Especializado*.

Assim, a consulta com a chave de pesquisa na base situou-se entre o período de 2016 a 2024, em que foram encontrados 07 (sete) documentos, que se relacionavam com a temática. Desses documentos, 03 (três) foram descartados de

¹ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

imediatos, considerando a análise do título e o resumo, tendo em vista que não se relacionavam com a pesquisa em tela. Os textos foram lidos, organizados e identificados, de forma que tal organização foi colacionada na tabela que segue:

Quadro 1 - Identificação dos achados nos artigos científicos

Identificação	Ano	Título	Autores	Link de consulta e referência
A1	2023	Considerações iniciais sobre Inclusão e ABA: uma reflexão de professoras da Educação Básica	Sandra Mara Broglio da Rosa, Patricia Dornelles Belasquem, Elizabeth Salgueiro Lima, Nuria Castro Marques Lopes, Alda Pontes Darde, Maria Helena Machado	https://periodico-rease.pro.br/rease/article/view/11705
A2	2020	O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia	Cleuma Roberta de Souza Marinho, José Adnilton Oliveira Ferreira	https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12046
A3	2023	Atendimento educacional especializado na rede pública: estratégia de intervenção num caso de dupla excepcionalidade	Sônia Maria Maciel Lopes, Natália Almeida de Arnaldo Silva Rodriguez Castro, Valéria André dos Santos, Leonila Santos Almeida Sasso, Marlene da Silva, Júlio César André	https://rsdjourn.al.org/index.php/rsd/article/view/41485/33695
A4	2020	Análise Das Relações Interpessoais dos Professores de Atendimento Educacional Especializado da Região do Piemonte da Diamantina - Bahia	Osni Oliveira Noberto da Silva, Theresinha Guimarães Miranda, Miguel Ángel García Bordas	https://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/2015

Fonte: Artigos consultados (elaboração das pesquisadoras).

Passando à análise dos achados, é possível perceber, já de início, que a correlação entre a atividade do Coordenador Pedagógico em relação ao Atendimento Educacional Especializado, da forma como sustentamos aqui não é uma temática reiterada nas pesquisas, como um foco principal de investigação. Os artigos científicos, enquanto uma das formas de socialização do conhecimento científico, são um modo muito eficiente, tanto para apresentar a teoria dentro do espaço educacional, como para promover formação aos docentes. O coordenador pode ocupar-se desse artifício para, inclusive, sensibilizar os docentes e mobilizar os processos inclusivos, buscando subsidiar as suas ações em apoio ao docente em AEE. Contudo, como vimos, considerando a amostra da produção existente (é claro, sem o poder de generalização), essa relação é pouco abordada pelos pesquisadores.

No que concerne aos artigos, todos, em sua medida, abordam formas de ações do Coordenador Pedagógico para auxílio ao docente de AEE ou para o sucesso de suas atividades. No artigo *AI*, as autoras enfatizam a importância da inclusão escolar como um direito fundamental, baseado na diversidade e na democracia. O texto destaca a necessidade de práticas inclusivas que promovam adaptações no ensino para atender às individualidades dos alunos. Ademais, menciona a legislação brasileira que apoia a inclusão e a relevância de uma abordagem multidisciplinar, ressaltando que a responsabilidade pela inclusão é coletiva. Para elas (autoras), o coordenador pedagógico é um profissional essencial da rede de apoio multidisciplinar, que visa promover a inclusão escolar. Ele exerce um papel crucial na coordenação entre os diversos profissionais que participam do processo de inclusão, como o professor da turma regular, o do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como o profissional de apoio.

A cooperação entre esses profissionais, incluindo o coordenador pedagógico, é vital para assegurar que todos os alunos, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham acesso a uma educação inclusiva e de boa qualidade (Rosa et. al., 2023).

O estudo constante no texto *A2* investigou o processo de inclusão de um aluno com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha, localizada no município de Mazagão, no estado do Amapá, sendo que os professores, o coordenador pedagógico, o diretor da escola e o próprio aluno participaram do estudo, o que permitiu uma análise aprofundada das percepções e dos desafios envolvidos. Os resultados evidenciaram dificuldades significativas para a inclusão plena do aluno, principalmente, em função da formação concentrada dos professores para lidar com alunos superdotados, da precariedade da infraestrutura escolar e da deficiência de recursos materiais e pedagógicos. Para os autores, ficou clara a necessidade de mais estudos que fortaleçam as práticas pedagógicas e os modelos de inclusão, especialmente, em contextos vulneráveis como aquele em foi realizado o estudado (Marinho; Ferreira, 2020).

Tal posicionamento acompanha o que aqui defendemos, ou seja, a necessidade de atuação conjunta e efetiva do coordenador pedagógico com os demais atores educacionais, fazendo com que os conhecimentos do conteúdo pedagógico ganhem força no trabalho do professor e do Coordenador Pedagógico, principalmente, “quando estão alinhados aos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e [...] nos diferentes tipos de saberes em sua trajetória profissional” (Pacitti e Passos, 2018, p. 135). Certamente, quando há esse alinhamento, o trabalho é efetivo e a garantia da inclusão fica mais fortalecida.

O texto *A3* é interessante porque relata a atuação de um Coordenador pedagógico em um caso específico de intervenção em que um aluno em inclusão é abrigado pelo AEE. O texto relata que o CP teve um papel essencial no processo vivenciado pelo aluno. O Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) é destacado como uma figura central que, em colaboração com toda a comunidade escolar, foi fundamental para promover e sustentar a inclusão de XD¹. Esse coordenador teve a responsabilidade de facilitar a comunicação e construir a confiança entre XD e a equipe escolar, criando um ambiente propício para o desenvolvimento do aluno. Por meio de estratégias de gamificação e atividades lúdicas, o PCNP ajudou XD a sentir-se mais à vontade e motivado para a participar das atividades escolares, resultando em um avanço significativo em suas habilidades de comunicação oral e de socialização (Lopes, *et al*, 2023)

Aqui, temos a resposta e a indicação de uma forma específica de atuação do CP em relação às atividades do professor de AEE. O CP atuou enquanto facilitador do contato, construindo relações de confiança e estratégias lúdicas para que o aluno se sentisse confortável e em segurança para interagir. Dessa forma, a atuação do coordenador pedagógico foi determinante para a realização das intervenções educacionais que atenderam às necessidades específicas de XD, favorecendo a sua inclusão e o seu crescimento como indivíduo na sociedade. Trata-se da função de articulador e transformador, que muito bem definimos anteriormente (Almeida, 2018).

Sendo assim, em que pese o exemplo apresentado que envolve parceria entre o coordenador e o professor de AEE, nem sempre essa é uma realidade visível. O texto *A4* apresenta um

¹ Nome dado ao aluno no texto em análise.

estudo que investigou as dinâmicas das relações interpessoais provocadas pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com diferentes atores do ambiente escolar, cujas interações influenciam diretamente o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi conduzida de maneira exploratória, envolvendo 36 professores de AEE da região do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia, utilizando questionários estruturados com perguntas fechadas. Os resultados indicaram que as relações dos professores de AEE com os alunos e as suas famílias são, predominantemente, positivas. No entanto, as interações com a administração escolar, particularmente, com o secretário municipal de educação e o coordenador pedagógico foram menos bem avaliadas (Silva, Miranda, Bordas, 2020).

Dos textos em análise, é possível perceber tanto a importância do trabalho coletivo e em parceria da coordenação pedagógica como o professor do AEE, quanto a capacitação do grupo escolar. Da mesma forma que essa relação é pouco abordada em pesquisas específicas indica a necessidade de maiores digressões sobre o assunto. Neste sentido, conforme Pacitti e Passos (2018, p. 134):

[...] aprofundar a formação teórico-prática dos formadores dos professores numa perspectiva de formação sedimentada na crítica, na autonomia e no desenvolvimento da pesquisa da prática, entende-se que os formadores podem alargar sua atuação a partir da leitura crítica da sua realidade de trabalho e da escolha de estratégias decorrentes da reflexão e da investigação da sua prática e, com isso, ressignificar seus conhecimentos profissionais.

Assim, consideramos que a inclusão educacional é um processo dinâmico que exige atualização contínua das práticas

pedagógicas, bem como um compromisso sólido com o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência. Análises documentais e dados em repositórios acadêmicos revelam a necessidade de novas pesquisas e práticas que integrem, eficazmente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao cotidiano escolar. Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico emerge como um agente crucial de/para transformação, fundamental para criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova o sucesso acadêmico de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das investigações, podemos concluir que o trabalho do Coordenador Pedagógico é fundamental na articulação e mediação entre o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os demais profissionais da escola, assim como na promoção de uma educação “verdadeiramente” inclusiva. A pesquisa sugere que o Coordenador Pedagógico, ao atuar de forma colaborativa e promover a formação continuada dos professores, contribui para a adequação do currículo, a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e a sensibilização da comunidade escolar para a diversidade. Além disso, os estudos analisados indicam que, embora haja avanços na efetivação do AEE, ainda existem desafios relacionados à capacitação adequada dos profissionais, à infraestrutura e aos recursos disponíveis nas escolas para subsidiar a atuação dos profissionais da educação.

A inclusão educacional é um processo em constante construção, que demanda a atualização de práticas e o reforço do compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. Com base nas análises documentais e no levantamento de dados em repositórios acadêmicos, percebemos que há espaço para novas investigações e práticas pedagógicas, que

integrem, de forma eficaz, o AEE com o trabalho cotidiano dos professores e da gestão escolar. Assim, nesse processo, reforçamos a importância do Coordenador Pedagógico como agente de transformação, contribuindo para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova o sucesso acadêmico de todos os alunos.

Este estudo aponta para a necessidade de uma abordagem contínua e crítica sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico, destacando que a efetividade do AEE depende de uma atuação integrada, baseada em princípios inclusivos e no fortalecimento das capacidades teóricas e práticas de toda a comunidade escolar. Em conjunto com essa demanda, este estudo também aponta a necessidade de formação continuada, no seio institucional, para os profissionais, advinda da teoria e das pesquisas sobre o tema. Em relação às pesquisas, elas encontram-se ainda esparsas, o que indica a necessidade de fortalecimento de investigações que relacionem a atividade do Coordenador Pedagógico na efetivação da inclusão educacional. Da mesma forma que elas sinalizam para a magnitude de atuação efetiva da coordenação pedagógica junto ao professor de AEE, além da imprescindibilidade de formação continuada para os docentes sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola, 2018. p. 17-34.

ALVES, C. da S.; MINEO, D. D. B.; SANTANA, L. C. de. Formação continuada com equipes técnico-pedagógicas: desafios diante da implantação do Programa Mais Educação São Paulo. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 67-93.

BONAFÉ, E. M.; ALMEIDA, L. R. de; SILVA, J. M. S. O Coordenador Pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva dos professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola, 2018. p. 35-52.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.html. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Resolucao-04-09-AEE.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

LOPES, S. M. M.; CASTRO, N. A. A. S. R.; SANTOS, V. A.; SASSO, L. S. A.; SILVA, M. da; ANDRÉ, J. C. Specialized educational service in the public network: intervention strategy in a case of double exceptionality. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 12, n. 5, p. e6112541485, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41485>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARINHO, C. R. de S.; FERREIRA, J. A. O. O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, SP, v. 7, n. 2, p. 63–74, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12046>. Acesso em: 24 out. 2024.

PACITTI, M. F.; PASSOS, L. F. Percursos formativos e desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos no contexto do mestrado profissional em educação. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola, 2018. p. 131-150.

PACHECO, J., et al. *Caminhos da inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINHEIRO, A. P. Reflexões acerca do Plano Educacional Individualizado e seu Planejamento. *VIII Colóquio Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Formação Docente e práticas de ensino*. Realizado pela UNOESC, Joaçaba, dias 26 a 28 de agosto de 2024.

PLACCO, V. M. de S.; GOUVEIA, B. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2015. p. 69-80.

ROSA, S. M. B. da, et al. Considerações iniciais sobre inclusão e ABA: uma reflexão de professoras da Educação Básica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 10, 2023, p. 204–212. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.11705>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*. 1. ed. PRE: Ed.pE.com, 2015.

SILVA, M. A escola como locus privilegiado de formação: revisitando o Ginásio Vocacional. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 45-57.

SILVA, M. Diálogo entre Coordenadores Pedagógicos: contribuições do Ginásio Vocacional para a escola de hoje. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola, 2018. p. 69-80.

SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. Á. G. Análise das relações interpessoais dos professores de atendimento educacional especializado da região do Piemonte da Diamantina - Bahia. *Pensar Acadêmico*, v. 19, 2020. Disponível em: <https://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/2015>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e a gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*: Brasília, v. 3, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em: 17 out. 2024.

CAPÍTULO 6

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ENTRE O “APAGAR INCÊNDIOS” E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Márcia Fabris

Ana Paula Pinheiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-7

INTRODUÇÃO

Para iniciar a discussão alinhada ao escopo desta coletânea, é indiscutível reforçar a relevância que o coordenador pedagógico (CP) possui no contexto escolar, especialmente na educação básica. Entretanto, ao longo da história é inegável a evolução do seu papel e das suas atribuições no que tange à formação continuada dos docentes e, ao mesmo tempo, enfrentar os desafios e desvios das suas atribuições no contexto escolar. Espaço no qual o coordenador atua em diversas frentes de ações, algumas inerentes a suas incumbências outras para “apagar incêndios”.

Nesse viés, o estudo objetiva trazer reflexões acerca da construção da identidade deste profissional que atua diretamente na mediação entre professores, alunos e a gestão escolar. Assim sendo, busca-se refletir sobre as atribuições do coordenador pedagógico, bem como acerca dos desvios que podem ocorrer no exercício de suas funções. As questões orientadoras de problematizadoras são: (i) Quais são as atribuições de um coordenador pedagógico no contexto da educação básica? (ii) Como o coor-

denador pedagógico pode superar os desvios de suas atribuições na construção de sua identidade profissional? Discutir como esse cenário impacta a identidade e as funções do coordenador, especialmente, sua responsabilidade na formação continuada docente no âmbito escolar.

Para tanto, tem-se como percurso metodológico a pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada realizada por meio de um perquirir bibliográfico, ancorando-se na base epistemológica da teoria crítica. Embasamento este que dialoga com as situações do contexto à luz de autores que contribuem para que entendamos as questões educacionais na sua complexidade, de forma crítica e que vislumbre os aspectos sociais, culturais, conceituais, éticos, estéticos e, principalmente, humanizadores.

Neste ínterim, busca-se referência em autores como Placco e Almeida (2017, 2019 e 2019), que em suas coletâneas discutem as atribuições do coordenador pedagógico no contexto da educação básica. Produções que apresentam de forma clara e direta quais seriam as principais atribuições deste profissional e quais são as frentes de atuação. Os autores, Alarcão e Tavares (2003), entre outros autores que abordam temas implicados com a coordenação pedagógica, também contribuem significativamente para a discussão desvelada nesse estudo. A partir desse preâmbulo discute-se os desvios que são interpostos para este profissional frente as demandas emergentes no/do contexto escolar.

Primeiramente este estudo situa o cotidiano do profissional da coordenação pedagógica no interior das instituições escolares e enfatiza sobre o que faz parte das atribuições do coordenador pedagógico e o que se caracteriza como desvios dentro desta função, atribuindo o título de “apagador de incêndios” a

esse profissional. Na sequência das reflexões, o texto aponta para a necessidade de o coordenador pedagógico fomentar a formação continuada docente no ambiente escolar, como forma de aprimorar a atuação docente e assim, o processo de ensino. E, como último tópico deste estudo, são mencionadas as questões pertinentes à construção de uma identidade profissional para o coordenador pedagógico no contexto da escola básica como elemento fundamental para o trabalho do profissional.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO “APAGADOR DE INCÊNDIOS”

Certamente, “apagar incêndios” não seria parte das atribuições do coordenador pedagógico, entretanto, esse termo virou um clichê das situações vivenciadas no contexto da escola. Exemplos práticos do que significa ser “apagador de incêndios”: resolução de conflitos entre alunos em sala de aula, problemas administrativos, suporte emocional para professores e alunos, atender pais, entre muitas outras atividades que acabam consumindo, praticamente, todo o tempo de trabalho do profissional que atua na coordenação pedagógica da escola.

Dentre as atribuições do coordenador pedagógico, de acordo com Placco e Almeida (2017), encontra-se: (i) Planejamento e implementação de projetos pedagógicos; (ii) Formação continuada de professores; (iii) Acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem; (iv) Mediação de conflitos e promoção de um ambiente escolar colaborativo.

Dentre os desvios nas atribuições do coordenador pedagógico tem-se vários aspectos, dos quais serão abordados apenas alguns, sendo: (i) A sobrecarga de funções administrativas que

podem desviar o foco pedagógico; (ii) A falta de clareza nas atribuições e a consequente confusão de papéis; (iii) Atendimento ao público em geral, desde a portaria da escola.

Os desvios que podem acontecer no desenvolvimento da função do coordenador pedagógico não podem ser naturalizados, porque eles tiram deste profissional a oportunidade de trabalhar suas reais atribuições, que abrangem um universo mais denso, pois dizem respeito aos fazeres pedagógicos que embasam os processos de ensino e aprendizagem e a formação continuada que ampara a atuação dos professores nesse contexto. Para Placco e Souza (2019, p. 28):

Revendando discussões que têm pautado nosso trabalho como pesquisadoras e formadoras, ao longo de nossa trajetória profissional, retomamos ideias e propostas e temos feito quanto à ação do coordenador pedagógico (CP) na escola que teriam como centrais, a articulação, a formação e a transformação. Temos enfatizado que, dessas ações, aquela que deveria pautar, fundamentalmente, o trabalho do CP seria a formação.

Placco e Souza (2019) afirmam que a formação deveria ser o foco da atuação do coordenador, fato esse que se explica do ponto de vista pedagógico, pois se o professor estiver bem fundamentado, epistemologicamente, bem como entender a importância de buscar constantemente a qualificação, estará apto a fazer as transformações necessárias em sua atuação e, consequentemente, repercutirá positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Para isso, no entanto, é necessário que o coordenador pedagógico consiga superar as contradições que rondam suas atribuições, pois, essa tarefa exige que ele próprio seja seu próprio porta-voz. Ademais, cabe a ele contrapor conceitos distorcidos,

impondo-se enquanto profissional responsável pelas questões pedagógicas e pela formação de professores da/na escola.

Uma pergunta emerge nesse contexto: Por que a atuação do coordenador pedagógico sofre distorção? É possível elencar alguns motivos, sendo o primeiro deles que é ser uma função relativamente recente no contexto escolar. Essa função foi, inicialmente, nomeada como supervisor escolar, todavia, como a própria nomenclatura sugere, tinha um objetivo diferente, o de supervisionar as atividades docentes. A despeito disso, mesmo com a mudança do nome e das atribuições, permanece no imaginário simbólico da cultura escolar como um profissional que está para cobrar e não para auxiliar e/ou assessorar o professor nos fazeres educacionais.

Outro motivo que dificulta o trabalho do coordenador é o modo como ele chega para exercer a função, em muitos casos é um professor com carga horária sobrando na escola e que assume a coordenação pedagógica. Nessa situação, o profissional acaba ocupando o pouco tempo que dispõe em situações emergenciais, que precisam ser resolvidas com brevidade e não consegue dedicar-se às questões que abarcam os fazeres pedagógicos e de formação dos seus pares.

Há coordenadores pedagógicos, no entanto, que estão na função por escolha própria, conhecem suas atribuições e mesmo assim são desafiados por realidade semelhante à daqueles arrastados pelas circunstâncias alheias a sua vontade. Ademais, esses profissionais enfrentam barreiras dentro da equipe de gestão em que estão inseridos e acabam caindo na “vala comum”, ou seja, ocupando-se diuturnamente com atividades emergenciais, sem conseguir dispor de tempo para realização do trabalho de apoio

e assessoria aos professores nos processos de planejar o ensino e aprendizagem, bem como no planejamento e dinamização da formação continuada no âmbito escolar.

Esse fato se dá pelo desconhecimento de muitos gestores das atribuições que cabem ao coordenador, fazendo com que cobrem do profissional ações que não seriam do rol de suas incumbências específicas. É importante que o professor que ocupa a função do/da coordenador/a pedagógico/a, primeiramente, tenha conhecimento de suas atribuições, que possa posicionar-se dentro da equipe diretiva como um profissional voltado para as questões do pedagógico, como a própria nomenclatura da função explícita. Isso não quer dizer que o coordenador não possa se ocupar de atividades que saiam da alçada do pedagógico, certamente em alguns momentos isso pode ocorrer, isto é, sua atuação poderá ir além do seu prescrito. Todavia, não é possível que as questões pedagógicas fiquem relegadas a um segundo plano ou simplesmente esquecidas diante das demandas acidentais do dia a dia da escola.

Desse modo, assumir o setor da coordenação pedagógica de uma escola pressupõe que o profissional precisa comprometer-se com a autoformação, pois, necessita predispor-se a auxiliar seu grupo a encontrar os melhores caminhos em relação às necessidades que, cotidianamente, surgem no *lócus* educativo. Nesse alinhamento, Bonafé, Almeida e Silva (2018, p. 43) afirmam que: “[...] cada coordenador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer”. Sendo assim, um arcabouço epistemológico robusto e atualizado é o mínimo que se pode esperar de um coordenador pedagógico que deseja realizar um bom trabalho e contribuir para a qualifi-

cação dos processos de ensino e aprendizagem e na formação continuada dos professores. Corroboram nossa premissa Bonafê, Almeida e Silva (2018, p. 42) ao posicionarem-se de que: “[...] entendemos que o Coordenador Pedagógico ocupa um espaço dentro do seu local de trabalho, de acordo com as posturas que assume perante os desafios enfrentados”.

Ocupar-se com o aprofundamento de seus conhecimentos é indispensável e confere credibilidade ao profissional perante o grupo que coordena, pois quando o professor percebe que pode confiar nas orientações do coordenador é instaurada uma relação de cooperação, que facilita o trabalho de todos e, consequentemente, cria maiores possibilidades de que os objetivos sejam alcançados. Além disso, para o coordenador pedagógico, é imprescindível perceber que sua atuação é reconhecida pelos seus pares e tem um impacto positivo no âmbito escolar. A identidade do coordenador precisa estar fortalecida para que possa enfrentar com dinamismo as dificuldades que fazem parte do dia a dia das escolas.

O trabalho do coordenador pedagógico pode ser sintetizado em três palavras: articulação, formação e transformação (Placco e Souza, 2019). A articulação diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, a formação aponta para a qualificação dos professores e a transformação é a maneira de fazer as experiências educacionais se tornarem realmente enriquecedoras. Quando o coordenador se apropriar desses conceitos e os coloca em prática terá dado um passo crucial em relação às suas atribuições, deixando de ser um “apagador de incêndios” e tornando-se, verdadeiramente, uma peça fundamental na qualificação pedagógica da escola em que atua. Nesse enlaçamento, salienta Almeida (2019, p. 21) que:

[...] independentemente de resoluções e portarias de Secretarias de Estado e Município para definir um número exagerado de “tarefas” ao coordenador pedagógico, cabe a ele, prioritariamente, articular o trabalho pedagógico na escola, propor estratégias formativas com seus professores para transformar as ações na escola, na perspectiva de encontrar um modo novo, mais enriquecedor, mais eficaz para realizar o que deve ser feito para que os alunos atinjam o conhecimento que lhes dará poder.

Chegar a isso, não é tarefa fácil, mas é um caminho possível, cabe a cada professor, investido da função de coordenador pedagógico aprofundar seu conhecimento, fortalecer sua atuação e propor um ambiente de cooperação ao seu grupo. Destarte, é indispensável observar as demandas que são desveladas no cotidiano, como subsídios para a análise, a reflexão e o estabelecimento de estratégias de atuação coletivas, que possam dar embasamento ao trabalho docente, afinal, o coordenador é o fio condutor de tudo aquilo que é concebido como pedagógico na escola.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A formação continuada docente permanece sendo um dos grandes desafios no contexto escolar. Uma das estratégias utilizadas para que essa ação seja efetivada é a atribuição dessa função ao coordenador pedagógico da escola. Entretanto, não basta apenas delegar a alguém essa responsabilidade, é preciso possibilitar que a função possa ser realizada, isso perpassa por ações de uma gestão que tenha clareza do papel do coordenador pedagógico. Assim, para elucidar a questão pode-se utilizar as palavras de Souza e Placco (2017, p. 12) ao referirem que:

No romance, *Um, nenhum e cem mil*, o protagonista Vitangelo Moscarda, ao descobrir, após uma observação de sua esposa, que seu nariz ‘pende’ para a direita, passa a especular sobre sua identidade: Quem será este homem que mal conhece suas próprias feições? Como o veem as pessoas mais próximas? O que restaria dele - sua identidade - se lhe subtraíssem a aparência?

As autoras explicam por meio do pequeno trecho de uma história, questões relacionadas à identidade do coordenador pedagógico. Inclusive fazendo uso das mesmas indagações, com relação ao coordenador pedagógico da escola. A profundidade de reflexões que as questões da história nos suscitam é ao mesmo tempo complexa e simples, entretanto, perpassam por questões fundamentais da compreensão da identidade do coordenador pedagógico, no contexto da escola. Dentre elas pode-se refletir sobre o quanto a construção da identidade do coordenador pedagógico é importante. Para que dessa forma, possa assumir-se enquanto responsável pela formação continuada dos docentes e não como um “apagador de incêndios”, que faz tudo e nada ao mesmo tempo. Bem como, pode-se destacar de acordo com Placco e Almeida (2017), que apresentam a construção identitária do coordenador pedagógico, constituída a partir da interação com os outros, sendo assim abarca expectativas de sua representação. O coordenador pedagógico deve também constituir-se na sua formação continuada, para que possa conseguir realizar a formação *in lócus*, dos docentes, a partir de premissas advindas do contexto escolar do qual todos fazem parte.

Neste sentido, qual o lugar do coordenador pedagógico na gestão da escola? Placco e Almeida (2017, p. 14) explanam com “um, nenhum ou cem mil”, sendo um dos tópicos do artigo, em

que as autoras realizam a reflexão e analisam a situação de dois coordenadores pedagógicos no contexto da escola. Entretanto, as análises podem ser estendidas a, praticamente, todas as escolas, pois quando possuem co- ordenação, geralmente sobrecarrega uma ou duas pessoas. Outro aspecto, é que essa função, geralmente, é ocupada por meio de indicação e não por concurso, ou perfil formativo, sendo em grande parte uma particularidade nos estados da região sul do país. Por se tratar de uma posição que depende de aprovação da maioria, de certa forma, a opinião dos outros e a satisfação dos docentes e estudantes, representa o calcanhar de Aquiles do coordenador pedagógico, que, por vezes, desdobra- se para tentar agradar todos os que compõem o corpo escolar. Com isso, o coordenador pedagógico ao tentar atender a tudo e a todos, acaba sobrecarregando-se de tarefas. Contudo, cabe visitar Sartori e Pagliarin (2016), pelo fato de que “[...] cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente”. Os autores explicam a relevância dessa ação como promotora de mudanças efetivas no contexto da escola, pois estuda-se, embasa-se, debate-se a partir das realidades e das problemáticas sociais, pedagógicas que ocorrem no “chão” da escola.

Também, nas palavras de Alarcão e Tavares (2003), que trazem o termo supervisor, como sendo o coordenador pedagógico, aquele que deveria ser o orientador da prática pedagógica e estar junto com o docente numa trajetória de “investigação-ação”. Neste sentido, a formação continuada docente necessita ser definida e ser uma das principais atribuições destinadas ao coordenador pedagógico. Desse modo, ao desviar as funções pre-

judica-se a capacidade do coordenador de planejar e implementar estratégias para o desenvolvimento da formação docente, a partir das problemáticas locais da escola. Com essa premissa, afirma-se a importância da construção identitária do coordenador pedagógico, como sendo o principal articulador da formação continuada em serviço dos docentes.

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ao longo da história que perpassa a denominação de supervisor escolar, até chegar-se ao coordenador pedagógico, encontra-se o atravessamento de políticas educacionais e de lutas por melhores condições de trabalho, que podem auxiliar na redefinição do papel do coordenador pedagógico. Entretanto, ressalta-se a importância de uma equipe de suporte para questões administrativas e emocionais, endereçado ao coordenador que o foco de suas funções seja no campo pedagógico. E, ainda, que o coordenador pedagógico possua uma formação inicial e continuada, reforçando seu potencial e a sua identidade como formador.

Nesse entrelaçamento, refletir sobre como o coordenador pedagógico pode construir sua identidade profissional é fundamental para poder delimitar as suas atribuições e para que ele não desvie de seus propósitos ao longo da sua caminhada. Ademais, reforça-se a importância da formação contínua e do autoconhecimento, bem como premência do reconhecimento do papel da colaboração e do trabalho em equipe na construção da identidade do coordenador. O apoio da gestão escolar é fundamental para produzir as estratégias para superar os desvios e minimizar o ato de “apagar incêndios”, definindo claramente as metas que necessitam de investimentos teórico-práticos.

No que concerne às atribuições do coordenador pedagógico, é fundamental ter claro que envolvem a articulação, a formação e a transformação (Placco e Souza, 2019). Essas três dimensões têm a ver sobre o que é esperado da atuação do profissional coordenador pedagógico, sendo que se bem desenvolvidas podem trazer os resultados almejados para o campo educacional, principalmente para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento da identidade do coordenador.

Segundo Placco e Souza (2019) primeira dimensão, a articulação, pode ser entendida como a maneira de como será realizado o trabalho do coordenador pedagógico. Qual será o modo utilizado para organizar/resolver as demandas que surgem no cotidiano escolar? Em qual embasamento epistemológico está fundamentada a maneira de atuar do coordenador pedagógico? Essas perguntas são pertinentes nesta reflexão, considerando que nem sempre o significado da palavra articulação é realmente alcançado na prática, muitas vezes, embora exista uma articulação no trabalho do coordenador, ela não aponta os elementos que envolvem concretamente o conceito. De acordo com Placco e Souza (2019, p. 33): “Isso porque uma coisa é viver a coordenação da escola, articulando demandas, atividades, problemas etc. E outra é ter consciência do que se faz, do motivo por que se faz e do objetivo pelo qual se faz.”

Diante disso, percebe-se a importância da autoformação constante do coordenador, o que requer revisitar a teoria com frequência, colocando no dia a dia os pressupostos teóricos que podem dar suporte a sua atuação. Por conseguinte, o processo da autoformação concomitante com o trabalho de coordenar os processos pedagógicos, auxilia tanto os coordenadores quanto

os professores nas questões que se relacionam com a formação em serviço.

Na segunda dimensão, de Placco e Souza (2019), a formação diz respeito ao ato de formar, no caso do coordenador pedagógico, criar condições para que a formação continuada dos professores aconteça no âmbito da escola. Nesse contexto, o trabalho do coordenador inicia nos temas selecionados e que serão estudados, tendo em vista as razões de serem elencados e de que forma podem ser trabalhados. Percebe-se aqui que o conceito de formação funde-se, de certo modo, ao de articulação, na verdade as definições estão interligadas e, juntas, buscam alcançar a terceira dimensão que é a transformação.

A transformação, conforme Placco e Souza (2019), acontecerá quando a articulação e a formação forem exitosas. Nesse momento é que o trabalho do coordenador pedagógico atinge ou não seus objetivos, sendo ou não reconhecido pela comunidade escolar. Esse reconhecimento acontece porque a transformação transcende os muros escolares, ela impacta na sociedade, diretamente, e mostra que é possível fazer a diferença. Nesse alinhamento elucidam Placco e Souza (2019, p. 30) que:

Se as atividades privativas do CP têm como características a articulação, a formação e a transformação, dimensões que não se separam, constituindo uma engrenagem, logo, que coexistem de modo imbricado, então a articulação, por exemplo implica ações formativas e também é conteúdo da formação. Então por meio da articulação, as ações formativas são planejadas e efetivadas, o que levaria à transformação da realidade.

Quando o coordenador pedagógico conseguir entender e trabalhar essas três dimensões estará pronto para exercer de fato

sua função tendo sua identidade profissional fortalecida diante de si mesmo e do grupo que coordena. Assim sendo, deixará de atender somente às demandas eventuais/emergenciais e conseguirá auxiliar os professores a desenvolverem seu conhecimento nos momentos de formação continuada, isso repercutirá no aprimoramento das práticas docentes e, conseqüentemente, na qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar do trabalho do coordenador pedagógico, de suas atribuições, dos desvios que acontecem no decorrer do percurso deste profissional e da importância de criar condições para o desenvolvimento de uma identidade profissional fortalecida, é imprescindível do ponto de vista da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, esse estudo se alinhou com as seguintes questões: quais são as atribuições de um coordenador pedagógico, no contexto da educação básica? Como o coordenador pedagógico pode superar os desvios de suas atribuições, na construção de sua identidade profissional?

O coordenador é membro integrante da equipe diretiva da escola, tendo descrito em suas atribuições o propósito de fazer melhorias na educação, no ensino, na aprendizagem, além de articular a formação continuada dos professores no âmbito escolar. Para isso, precisa fortalecer sua identidade profissional por meio da autoformação e de uma atuação profissional, que conduza sua equipe à busca pela formação constante. Essa formação pode oferecer o pano de fundo para aprimorar os fazeres educativos e, conseqüentemente, processos de ensino bem qualificados.

O fortalecimento da identidade profissional, confere ao coordenador a possibilidade de realizar um trabalho que transcenda a resolução dos eventos cotidianos, que surgem aos borbotões nas escolas. Acredita-se, que uma identidade profissional robusta possa colocar o CP em um patamar de destaque em relação à formação continuada docente e aos fazeres pedagógicos.

Em suma, é possível que a função de coordenador pedagógico possa ser exercida de fato, desde que sejam enfrentados os desafios, especialmente, aqueles que geram a sensação de que o profissional é um “apagador de incêndios” na escola. Aliar a autoformação que confere à base de sustentação ao coordenador e o ampara no fortalecimento da postura profissional diante de seus pares a um trabalho planejado, articulado e que atenda as demandas de cada *lôcus* educacional, certamente ajudará o coordenador a superar os desvios que descaracterizam sua atuação e fará com que sua caminhada na função da coordenação pedagógica possa ser exitosa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

ALMEIDA, L. R. de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação de mundo. 2019 p.9 a 25. In: PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola*. São Paulo: Loyola, 2019.

PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017.

PLACCO, V. M. N. de S. & SOUZA, V. L. T. de. Problematicando as dimensões constitutivas da identidade do CP:articular/formar/transformar como unidade de ação.2019. p.27 a 36. In: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola*. São Paulo: Loyola, 2019.

SARTORI, J.; PAGLIARIN, L. L. P. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 23, n. 1, 2016. DOI: 10.5335/rep.v23i1.6364. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6364>. Acesso em: 26 dez. 2024.

CAPÍTULO 7

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCACIONAL

Jerônimo Sartori

Letícia Luana Castoldi

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-8

INTRODUÇÃO

Tecer diálogos reflexivos é uma tarefa inerente ao contexto educacional. No âmbito da educação, não se pode dissociar o ato de ensinar da formação dos profissionais que o protagonizam, sendo a formação o alicerce essencial para uma prática pedagógica eficaz e transformadora. A formação continuada dos professores emerge, nesse cenário, como um componente indispensável para o aprimoramento das práticas docentes e para a construção de uma educação de qualidade. Este texto tem como objetivo reafirmar a importância da formação continuada e discutir o papel do coordenador pedagógico como mediador e promotor desse processo, atuando de forma estratégica no desenvolvimento profissional dos docentes.

A reflexão parte da experiência formativa vivenciada no município de Concórdia – SC, analisada sob a perspectiva dos professores da rede municipal de ensino, destacando suas percepções, desafios e contribuições para a prática pedagógica. Ao longo da discussão, são elencadas concepções relevantes sobre a formação continuada, mas também se destaca uma problemática

fundamental que permeia o tema: “*quem forma o formador?*”. Essa indagação instiga a repensar os caminhos da formação do coordenador pedagógico (CP), ampliando o debate sobre a preparação daqueles que assumem a responsabilidade de formar outros educadores.

Neste alinhamento, o texto está alicerçado sob os conceitos de Nóvoa (1992), Imbérnon (2010), Gatti (2009), Sartori (2013), Freire (1996) e Castoldi (2024), que trazem uma base teórica reflexiva amparando conceitos importantes que permeiam o contexto formativo docente. O texto está dividido em três seções, a primeira trará importantes reflexões acerca da formação continuada de professores, a segunda busca construir diálogos reflexivos acerca do Coordenador Pedagógico na mediação da formação continuada, e a terceira tratará do olhar dos professores sobre uma experiência de formação continuada, contemplando um recorte da pesquisa de Mestrado realizada por Castoldi (2024) intitulada “*Formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para a prática pedagógica: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Concórdia – SC*”.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A qualidade da educação está intimamente relacionada à qualidade da formação dos professores que precisa acontecer de forma intencional e contínua. No cenário educacional atual, não é mais suficiente considerar apenas a formação inicial como única etapa da preparação docente. É fundamental reconhecer a formação continuada como parte indissociável do processo formativo, uma vez que o exercício da docência exige atualização

constante, reflexão crítica e a ressignificação permanente dos saberes pedagógicos.

A formação inicial, oferecida nos cursos de licenciatura, busca constituir uma base para a atuação profissional, mas é na prática cotidiana que o professor se depara com os desafios concretos da sala de aula, que exigem novos conhecimentos, competências e posturas.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ser almejada na perspectiva de continuidade, não apenas de uma ferramenta que busca suprir lacunas ocasionadas devido a fragilidade da formação inicial. Para Gatti (2009), a formação continuada não pode se restringir a ações pontuais, fragmentadas e desarticuladas, ela necessita estar vinculada com os projetos coletivos da escola e alinhando-se às políticas públicas educacionais, considerando o professor como sujeito ativo e reflexivo em relação ao seu processo de formação. Nóvoa afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (1995, p. 25).

Ademais, para Freire (1996) a formação necessita estar pautada no diálogo e na reflexão crítica, entendendo que ensinar exige responsabilidade ética, curiosidade epistemológica e abertura ao aprendizado contínuo. A formação continuada, nessa perspectiva, não é apenas técnica, mas também política e huma-

na, sendo fundamental para a construção de uma prática pedagógica emancipadora.

Em consonância com essa perspectiva, Sartori (2013) destaca a importância de integrar diferentes possibilidades formativas e de estreitar a relação entre teoria e prática na formação universitária de futuros professores, favorecendo o desenvolvimento técnico, socioafetivo e cognitivo da docência. O autor reforça a necessidade de promover a reflexão crítica sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar determinados conteúdos.

Nesse sentido, ao tecer pontes reflexivas, adentramos sob o olhar de Nóvoa (1992) quando menciona acerca da importância de criar condições para que a formação aconteça em contextos colaborativos, em que haja a valorização da experiência docente e a formação mútua entre professores. A profissionalização do magistério, segundo ele, passa pelo reconhecimento da escola como espaço formativo, em que a prática se torna objeto de análise e aprimoramento. Dessa forma Castoldi, (2024, p. 96) refere que:

[...] a formação continuada não é apenas um momento passado, assim como não é algo que virá futuramente, mas que é tecida e consolidada no presente, está acontecendo, permanentemente. Ademais, a formação continuada vem ao encontro do sujeito, trazendo conexão, fundamento, promovendo a reflexão crítica que impacta e permanece. Nesse viés, a formação continuada mobiliza a pesquisa e aguça a criticidade, muitas vezes, confrontando as percepções do professor, o que permite um aprofundamento e um refinamento do conhecimento, inclusive aquele que já foi consolidado em seu interior, que ocasionalmente, ou não, repercute em sua prática pedagógica, de acordo com suas próprias motivações, objetivos e intencionalidades, que fazem parte das subjetividades do próprio professor.

É possível observar que não há uma separação rígida entre formação inicial e formação continuada, inclusive mencionada que tais processos é que legitimam e regulamentam as ações formativas de docentes no ambiente educacional. Ademais, ao separar formação inicial de formação continuada, se distancia de uma educação que se pretende crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Essas duas dimensões da formação docente devem ser compreendidas como partes interdependentes de um mesmo processo formativo, que se estende por toda a vida profissional do educador.

Na perspectiva de Imbernón (2010) não se pode pensar a formação continuada como um complemento eventual da formação inicial, mas como uma continuidade formativa que dialoga com a prática cotidiana e com os saberes construídos ao longo do exercício docente. Para o autor, é imprescindível que a formação seja permanente, sistêmica e situada em contextos, bem como baseada nas necessidades concretas da escola e dos professores. Uma formação concebida como um processo contínuo, articulado e contextualizado, que leve em conta as necessidades reais da prática pedagógica e que promova o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) critica a fragmentação dos processos formativos e propõe uma revalorização da experiência docente como eixo integrador entre teoria e prática. Ele argumenta que a formação inicial necessita preparar o professor para continuar aprendendo, pois é indispensável que a formação continuada esteja articulada com os saberes adquiridos na formação de base, favorecendo o aprofundamento crítico e a autonomia profissional.

Dessa forma, segundo Gatti (2009) é fundamental que a formação continuada seja pensada desde o início da carreira, com políticas públicas que garantam percursos formativos coerentes, sustentados por acompanhamento institucional e espaços de desenvolvimento profissional na escola. Para a autora, a formação não pode ocorrer em momentos pontuais e isolados, mas precisa ser vista como um projeto de desenvolvimento profissional, que integra diferentes fases e contextos da docência.

Essas concepções apontam para a necessidade de se construir uma formação docente integrada, em que a formação inicial não encerre o processo formativo, mas inaugure uma trajetória de contínua construção de saberes, práticas e identidades profissionais. Nessa perspectiva, a escola deve se consolidar como espaço de formação, e os sistemas educacionais devem garantir políticas estruturadas que articulem as diferentes etapas do desenvolvimento docente.

Portanto, compreender a formação docente como um *continuum*, que se inicia na formação acadêmica (inicial), que se estende ao longo de toda a carreira, é essencial para garantir não apenas o aprimoramento individual do professor, mas também a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Articular formação inicial e continuada de maneira coerente e contextualizada é um dos caminhos para o fortalecimento da profissão docente e para a consolidação de uma escola democrática e transformadora.

Sendo assim, na seção seguinte, adentrarmos a discussão tecendo pontes reflexivas sobre o coordenador pedagógico na mediação da formação continuada.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O coordenador pedagógico assume um papel estratégico na mediação da formação continuada de professores dentro da escola. Longe de ser um mero executor de tarefas administrativas ou transmissor de orientações verticais, o coordenador é agente formador, responsável por organizar, planejar, acompanhar e fomentar práticas reflexivas, que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino na escola.

O ato de mediar, se reflete na atuação do CP como elo entre pessoas ou grupos, promovendo diálogo e cooperação. No contexto escolar, essa mediação vai além da relação entre professor e aluno, estendendo-se também à interação entre professor e coordenador pedagógico. Essa relação se fortalece à medida que ambos reconhecem a importância de estabelecer uma parceria baseada na colaboração, com o objetivo comum de aprimorar a prática pedagógica.

Conforme destaca Libâneo (2015), o coordenador pedagógico é o profissional responsável pela condução do trabalho pedagógico na escola, tendo como uma de suas principais funções oferecer suporte didático e pedagógico aos professores, contribuindo para a qualificação do ensino. De acordo com Libâneo (2015, p. 180):

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível) auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos

alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada dos professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

A formação continuada no espaço escolar exige planejamento intencional e coerente com as demandas do contexto educativo que sempre é singular. Para isso, é fundamental que o coordenador pedagógico realize um diagnóstico das necessidades formativas da equipe, principalmente de docentes, considerando as dificuldades observadas na prática pedagógica, os resultados de aprendizagem dos estudantes e o alcance ou não dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola.

Como afirma Gatti (2009), as ações formativas necessitam ser articuladas a partir da realidade da escola e pensadas como parte integrante de um percurso formativo processual e contínuo, não efetivadas por meio de eventos isolados. O coordenador pedagógico, nesse sentido, atua como articulador entre teoria e prática, entre o planejamento e ação, promovendo encontros pedagógicos, oficinas, mobilizando grupos de estudo e momentos de reflexão coletiva, que contribuam para o aperfeiçoamento profissional dos professores.

Além de planejar as formações, é função do coordenador acompanhar o trabalho docente no cotidiano escolar, oferecendo apoio técnico e pedagógico. Esse acompanhamento não deve ser autoritário no sentido punitivo, mas problematizador e dialógico, criando oportunidades para que o professor reflita sobre suas escolhas didáticas e possa redimensionar a sua prática a partir de uma escuta sensível e dialogada. Para Imbernón (2010), o acompanhamento contínuo da prática é uma das formas mais efetivas

de garantir que a formação resulte em mudanças reais na sala de aula. O coordenador, nesse contexto, atua como mediador da aprendizagem profissional, propondo intervenções e estratégias baseadas na observação, no diálogo e no respeito à autonomia docente.

Um dos principais papéis do coordenador pedagógico é o de promover a problematização e a reflexão crítica sobre a prática, incentivando os professores a se tornarem sujeitos ativos do seu próprio processo formativo. A formação continuada não pode apenas transmitir conteúdos por meio de cursos, palestras e oficinas, mas possibilitar que os docentes compreendam, analisem e, acima de tudo, transformem suas próprias práticas pedagógicas.

De acordo com Alarcão (2003), é essencial que a escola seja entendida como espaço de formação do professor, tendo em vista que ele aprende com a experiência dele e a do outro, desde que tenha a oportunidade de refletir sobre ela de forma sistemática. O CP, nesse sentido, precisa desenvolver competências formativas e comunicacionais, que favoreçam o diálogo, a escuta, o questionamento e a problematização. Ademais, Nóvoa (1992, p 28) também reforça essa perspectiva ao afirmar que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento; e estes não podem mudar sem uma transformação nas instituições escolares “. Dessa forma, o coordenador pedagógico atua como mediador de processos colaborativos, fortalecendo o trabalho em equipe e o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Nesse enlaçamento, Libâneo (2001) ressalta que a formação crítica exige práticas reflexivas contínuas, nas quais o coordenador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para tornar-se um provocador de consciência pedagógica, de atitude

crítica, capaz de fomentar o compromisso ético e transformador da docência, algo que na prática é extremamente desafiador diante das demandas escolares as quais o coordenador enfrenta. Apesar da centralidade do coordenador pedagógico na mediação da formação continuada, muitas vezes, esse profissional não possui a formação específica ou o preparo necessário para assumir de forma eficaz essa função formadora. Tal lacuna compromete a qualidade das ações formativas desenvolvidas nas escolas, limitando seu potencial transformador.

Conforme aponta Imbernón (2010), a formação de formadores é um campo ainda em construção, pois os coordenadores pedagógicos, frequentemente, são inseridos em suas funções sem preparo sistemático para lidar com processos de desenvolvimento profissional. Isso faz com que eles, muitas vezes, reproduzam práticas burocráticas e de controle, centradas em repasse de conteúdos ou de encaminhamentos técnicos, em vez de fomentar espaços de diálogo, reflexão crítica e aprendizagem colaborativa.

Gatti (2009), por sua vez, reforça essa crítica ao afirmar que há ausência de políticas públicas consistentes voltadas à formação dos coordenadores pedagógicos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências formativas. Assim sendo, a escuta ativa fica prejudicada, a mediação de conflitos pedagógicos fica fragilizada e o planejamento de ações continuadas baseadas nas necessidades do coletivo docente ocorre de forma pontual.

A despeito disso, observa Alarcão (2003), que atuar como formador exige do coordenador a construção de uma identidade profissional própria, distinta da docência e da gestão escolar, o que demanda investimento contínuo em sua formação. Essa identidade formadora está ancorada na capacidade de mobilizar

teorias pedagógicas, compreender contextos escolares complexos e propor intervenções que respeitem a autonomia dos professores. Entretanto, Libâneo (2001) acrescenta que, sem a devida preparação, o coordenador tende a assumir um papel técnico-administrativo e burocrático, desvinculado do processo pedagógico, tornando-se mais um executor de demandas externas do que um mediador da formação no chão da escola.

Esse cenário evidencia a urgência de políticas educacionais que valorizem e estruturam a formação do coordenador pedagógico, desde sua formação inicial até a oferta de cursos específicos de formação continuada para a função. Para que o CP cumpra seu papel de articulador da formação docente no ambiente escolar, é necessário que ele mesmo seja alvo de processos formativos que o capacitem a atuar criticamente, com embasamento teórico e sensibilidade pedagógica. Por conseguinte, sintetiza Nóvoa (1992), que não se pode formar professores sem formar os formadores. O coordenador pedagógico, como sujeito essencial no ciclo formativo escolar, precisa estar preparado para sustentar práticas que valorizem o saber docente, que promovam o desenvolvimento profissional e qualifiquem a ação educativa.

Dessa forma, além de refletir sobre o papel do coordenador pedagógico no que tange ao contexto formativo no espaço escolar, é fundamental pensar em como formar esse CP, a fim de prepará-lo para planejar e dinamizar o processo de formação continuada que ocorre no chão da escola. Dessa forma, a formação desse profissional precisa estar vinculada à realidade em que se insere a escola, para que, de fato, a formação seja efetiva e significativa.

A seguir, direcionamos nosso olhar para uma experiência de formação continuada, analisada sob a perspectiva dos docentes, trazendo importantes considerações acerca de um percurso formativo realizado na rede municipal de ensino de Concórdia, SC.

O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O fato de revisitar, criticamente, uma prática formativa realizada junto aos professores de educação básica de uma escola da rede municipal de ensino de Concórdia, SC, faz com que se rememore aspectos relevantes, bem como algumas fragilidades no processo formativo. Nesse enlaçamento, destaca Nóvoa (2002), que é imprescindível compreender como o professor se forma, o que requer escuta, compreensão e valorização de sua experiência. O recorte da pesquisa realizada alcançou o objetivo ao trazer à tona a perspectiva docente sobre a formação continuada, revelando tanto desafios quanto possibilidades, bem como reafirmando a importância de políticas formativas que respeitem a trajetória e a subjetividade de cada educador.

Dessa forma, a pesquisa realizada por Castoldi (2024) intitulada “Formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para e na prática pedagógica: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Concórdia – SC”, que teve como principal objetivo “analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora”. O estudo trouxe o olhar do professor em relação ao processo de formação continuada vivenciado no âmbito tanto escolar quanto municipal.

Diante dos resultados da presente pesquisa, foi possível constatar que os professores entendem a formação continuada como um processo permanente, em consonância com a perspectiva de educação continuada defendida por Freire (2022) e Imberón (2011). Esse entendimento está associado à ideia de formação como movimento constante, que demanda diálogo reflexivo e articulação entre teoria e prática, com vistas ao aprimoramento profissional e à melhoria da qualidade do ensino. Contudo, é preciso registrar que esse ideal não é plenamente experienciado na prática formativa ofertada pela mantenedora do município de Concórdia - SC.

Nessa perspectiva, tanto os registros documentais quanto os dados empíricos indicaram a fragmentação do processo de formação continuada ao longo dos anos, evidenciando descon continuidades significativas nas políticas previamente estabelecidas. Atualmente, a formação tem se caracterizado por eventos pontuais, como palestras com profissionais externos, muitas vezes, distantes da realidade educacional local, o que dificulta o aprofundamento sobre os conteúdos a serem trabalhados na prática cotidiana escolar. Além disso, fica a evidência da escassez de espaços para a troca de experiências entre os próprios docentes, elemento apontado como essencial para a efetividade da formação continuada.

No que tange à formação, outro aspecto identificado como frágil foi a dissociação entre teoria e prática pedagógica nos espaços formativos, fato atribuído à ausência de continuidade temática e à predominância de metodologias expositivas. Enquanto se exigem novas estratégias para atuar em sala de aula, as formações mantêm formatos pouco interativos, que não acompanham as exigências do cotidiano dos docentes.

Apesar de os documentos¹ analisados apontarem um investimento significativo do município em termos financeiros e de carga horária para a formação, há lacunas quanto à eficácia dessas ações. Não foram encontrados registros que evidenciem objetivos claros ou avaliações sistemáticas das formações oferecidas, o que compromete sua efetividade. Tal descontinuidade também está presente na legislação nacional sobre o tema, sendo intensificada por mudanças de gestão municipal, estadual e nacional que rompem com políticas anteriores, acarretando perda de avanços teóricos e metodológicos já conquistados.

Os docentes participantes desta pesquisa destacaram necessidades formativas específicas, especialmente, relacionadas à valorização da troca de experiências e à contextualização das formações com base nas diferentes realidades escolares. Enfatizaram, ainda, que suas expectativas nem sempre são atendidas pelas propostas oferecidas, embora reconheçam a importância de filtrar e aproveitar aquilo que consideram pertinente às suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, torna-se necessário repensar o modelo de formação continuada vigente, buscando uma proposta processual, pautada no diálogo, na problematização, na relação teoria e prática, na valorização dos saberes docentes e na singularidade da realidade educacional local. Os formadores precisam estar integrados ao contexto das escolas, articulando conhecimento científico, mobilizando a prática pedagógica e potencializando a experiência docente, de modo a promover formações transformadoras e proativas.

¹ Documentos arquivados na SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Concórdia/SC (2012-2022), que contém registros sobre a formação continuada destinada aos docentes da rede municipal de ensino de Concórdia – SC.

A pesquisa evidenciou que a formação continuada necessita ser compreendida como um processo vivo, que se constrói no presente e que está em constante movimento. Tal processo exige escuta ativa, diálogo e articulação entre diferentes saberes, reconhecendo o professor, na perspectiva freireana, como sujeito inacabado. Assim, trazer a voz do professor para o centro da discussão formativa revela-se essencial para compreender como ele se forma e como essas formações reverberam, ou não, em sua prática.

No contexto da rede municipal de ensino de Concórdia – SC, fica o destaque de que existe uma equipe exclusiva para o planejamento da formação continuada. No entanto, faz-se necessário questionar se essa estrutura atende plenamente às demandas dos docentes. Anunciam os/as pesquisados/as que a retomada de práticas formativas bem-sucedidas no passado, aliadas à construção de novas estratégias em colaboração com os professores, pode contribuir para a qualificação da formação continuada no município.

Por fim, fica o realce sobre a relevância dos momentos formativos, especialmente aqueles que valorizam a construção coletiva do conhecimento, organizados por áreas, por disciplinas ou por turmas, com foco na realidade escolar imediata e concreta. É fundamental reconhecer que palestrantes externos e especialistas são importantes, contudo, é igualmente necessário reconhecer o potencial formativo dos profissionais que atuam na própria rede, especialmente aqueles com experiência e formação acadêmica mais avançada com mestrado e doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores, conforme evidenciado ao longo deste estudo, é um processo essencial, permanente e dinâmico, que se constitui como eixo estruturante para o aprimoramento da prática pedagógica e a construção de uma educação de qualidade. A análise da experiência formativa no município de Concórdia – SC revelou avanços importantes, mas também destacou fragilidades que comprometem a efetividade das ações formativas ofertadas.

O papel do coordenador pedagógico emerge como central nesse processo, não apenas como executor de formações, mas como mediador, articulador e formador que promove espaços de reflexão coletiva e diálogo entre teoria e prática. Todavia, para que esse profissional atue de forma eficaz, é imprescindível que ele próprio seja alvo de processos formativos sistemáticos e contextualizados, que o preparem para enfrentar os desafios demandados pela mediação pedagógica.

Os dados empíricos da pesquisa evidenciaram uma desconexão entre o ideal de formação continuada defendido por autores como Freire (1996), Imbernón (2010) e Nóvoa (1992) e a prática formativa vivenciada no cotidiano escolar e na própria rede. A fragmentação das políticas formativas, a ausência de continuidade temática, a metodologia pouco interativa e a escassez de momentos de troca entre os pares são obstáculos que limitam o alcance transformador da formação continuada.

Nesse cenário, torna-se urgente repensar as práticas formativas no município, considerando a escuta ativa dos professores, suas reais necessidades, bem como reconhecimento de seus sabe-

res. A formação precisa ser enfatizada na realidade educacional local, problematizando as situações que afetam o processo de ensino e aprendizagem, dialogando com as experiências docentes e valorizando a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, é fundamental que a formação continuada se afirme como um processo articulado, contextualizado e emancipador. Para isso, requer políticas públicas consistentes, investimento na formação dos formadores, em especial dos coordenadores pedagógicos, bem como o fortalecimento de uma cultura escolar colaborativa e participativa, que veja na formação não um mero evento, mas um caminho constante para o crescimento profissional e humano.

A escuta das vozes docentes, como propôs esta pesquisa, reafirma a importância de colocar o professor como protagonista de sua própria formação, contribuindo para a construção de uma escola mais reflexiva, democrática e comprometida com a qualidade do ensino e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional*. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTOLDI, L. L. *Formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para e na prática pedagógica: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Concórdia – SC*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, RS, 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições para as mudanças na prática docente. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 101, p. 1359-1379, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, C. J. *Organização e Gestão da escola teoria e prática*. São Paulo: Hecus Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARTORI, J. *Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática*. Passo Fundo: UPF Editora, 2013.

CAPÍTULO 8

O SUPERVISOR ESCOLAR E O FANTASMA DA BUROCRATIZAÇÃO: DISCUSSÕES POSSÍVEIS

Rafael Pedott

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-9

INTRODUÇÃO

A escola é espaço de conhecimento, mas também de burocracias e de disputas, ambiente em que a diversidade está presente. Nesse cenário, o Supervisor Escolar¹ navega e ocupa um expressivo papel, mediando conflitos, potencializando a produção do conhecimento e buscando por soluções diante dos óbices que enfrenta. Neste sentido, “entendemos que o coordenador pedagógico precisa assumir a perspectiva da reflexão, do questionamento da realidade que vive” (Almeida; Placco, 2018, p. 15).

Este texto, apresentado em forma de capítulo, tem como objetivo aclarar alguns dos principais desafios enfrentados pelo Supervisor Escolar no cotidiano, com ênfase nas questões burocráticas que impactam a sua atuação primordial, que é a formação continuada do professor, para oportunizar a melhoria da qualidade na educação. O texto não tem a pretensão de dar conta de todos os obstáculos enfrentados, nos últimos tempos pela Supervisão Escolar, mas refletir acerca de algumas dificuldades desse profissional. Para tanto, teóricos como Placco & Almei-

¹ Neste texto, optou-se pelo uso da expressão Supervisor Escolar, considerando que, nas escolas do estado do Rio Grande do Sul, é empregado na conjuntura educacional. Porém, em algumas citações, apresenta-se o termo Coordenador Pedagógico em virtude da vasta literatura, sendo que ambos são, frequentemente, trabalhados como sinônimos em diferentes contextos educacionais.

da (2017), Imbernón (2009), Carvalho (2017), Saviani (2015), Freire (1996), Perrenoud (1999), Sartori (2013), Tardif (2012), entre outros, contribuem para a compreensão da temática, fundamentando o trabalho e possibilitando uma reflexão crítica significativa. O estudo adota uma abordagem qualitativa (Lüdke & André, 2020), sendo de natureza exploratória e descritiva (Gil, 2019; 2021).

Diante desse desafio, o texto está organizado em três tópicos inter-relacionados. No primeiro, além desta introdução, são aprofundados alguns aspectos históricos da Supervisão Escolar, com o objetivo de compreender os principais entraves burocráticos ao longo do processo histórico. No segundo tópico, são analisadas e ponderadas algumas intervenções no cotidiano da Supervisão Escolar, já que, segundo Freire (1996), não existe prática pedagógica neutra e, por fim, as considerações finais.

Ao longo do estudo e na tentativa de compreender as adversidades da função essencial da Supervisão Escolar, torna-se evidente que a burocracia imposta nas escolas, com o preenchimento de planilhas e constantes interferências de agentes externos, gera uma sobrecarga ao trabalho do Supervisor, tornando o seu exercício ainda mais penoso e complexo. Muitas vezes, isso deslegitima a verdadeira função desse profissional como formador no contexto escolar. “Nesse contexto, pensemos no trabalho do CP como formador - constituindo-se como identidade naquele espaço” (Placco; Souza, 2017, p. 25).

SUPERVISÃO ESCOLAR: BREVE HISTÓRICO

A ação supervisora esteve presente desde os tempos exórdios nas civilizações humanas. Por isso, estudar o trabalho do

supervisor fez-se relevante para compreender os principais desafios hoje existentes, especialmente, a parte burocrática que afeta essa função. Ademais, é preciso retornar para alguns conceitos predecessores acerca da Supervisão Pedagógica.

Saviani (2015) conduz a ideia de que a supervisão remonta às comunidades primitivas, onde os atos de caça, pesca e cultivo passavam de geração para geração, sendo que os mais velhos preparavam os mais novos de forma indireta por meio de palavras e exemplos transmitidos, assim orientando-os. Desse modo, conduziam os seus descendentes ao aprendizado de técnicas já existentes e preparando-os para a vida em sociedade por meio do exemplo e pela supervisão de suas atividades.

Inicialmente, a escola foi espaço para os filhos de quem possuía posses, para os que tinham condições para pagar e que possuíam tempo livre para dedicarem-se ao estudo. De acordo com Saviani (2015, p. 19):

A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Entende-se, de acordo com Saviani (2015), que a escola era destinada aos filhos das classes ditas superiores, que detinham o poder, o tempo ocioso, enquanto para o filho do trabalhador restava seguir o caminho de seus pais, dedicando-se ao auxílio e ao sustento da família. Outro aspecto importante, na ação supervisora, que se apresenta desde os primeiros tempos escolares, diz respeito aos castigos e às punições, em que algum mestre vigiava os alunos que não cumpriam as regras estabelecidas. Conforme

estudos de Foucault (2014, p. 135):

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também.

Percebe-se, segundo a perspectiva de Foucault (2014), que a ação de cuidar, de inspecionar e de supervisionar o aluno remonta ao início das atividades escolares, por intermédio da imposição de métodos que asseguravam a docilidade e a disciplina nos espaços destinados às escolas.

Já com o advento da leitura (leitura de panfletos, sermões impressos, bíblia), conforme a Reforma Protestante, ficou notória a necessidade, propagação e a ampliação do acesso às escolas, sendo um caminho para adquirir novos conhecimentos e para ampliar novos horizontes. Foi “com a vinda dos primeiros Jesuítas em 1549, dá-se início à organização das atividades educativas em nosso país” (Saviani, 2015, p. 22). A ideia de supervisão fica clara e amplamente difundida com o *Ratio Studiorum*, pois “já se faz presente a ideia de supervisão” (Saviani, 2015, p. 22). Nesse enlaçamento,

O *Ratio* previa a figura do prefeito-geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na “boa ordenação dos estudos”, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer. Previa, ainda, quando a “extensão e variedade do trabalho escolar exigissem”, um prefeito dos estudos inferiores e, conforme as circunstâncias, um prefeito de disciplina subordinados, ambos, ao prefeito-geral (Saviani, 2015, p. 23).

Fica, pois, claro que o papel do Supervisor Escolar, ou a ideia de supervisão, tem as suas raízes no início da história escolar no Brasil. Compreender as funções que o supervisor desempenha atualmente requer conhecer, mesmo que breve, o seu processo histórico. Assim sendo, torna-se possível refletir e aprimorar essa função, fortalecendo o seu papel no apoio e no acompanhamento dos professores em sua formação contínua e em sua prática pedagógica.

Para dar conta do que foi indicado e destacar o papel relevante do Supervisor Pedagógico, na sequência, apresenta-se uma breve reflexão, que enfatiza alguns desafios e impactos que a burocracia escolar pode gerar na eficiência e na agilidade dos processos pedagógicos nas escolas.

SUPERVISÃO ESCOLAR: DESAFIOS E IMPACTOS DA BUROCRACIA

No campo da educação, muitos são os infortúnios que professores e equipes escolares gestoras enfrentam, perturbando diretamente o seu trabalho cotidiano. Um aspecto que tem apresentado destaque, especialmente nos últimos anos, no Rio Grande do Sul e em outros estados, com a ascensão de governos de direita e alinhados com a mercantilização da educação, é o aumento da burocracia no ambiente de trabalho e a visão de escola como empresa. Isso tem gerado entraves que comprometem a eficiência e a eficácia dos processos administrativos e pedagógicos. De acordo com a Apple (2003, p. 11):

[...] é importante entender que, embora eu discorde profundamente de muitas propostas conservadoras para a educação, seria uma tolice defender irracionalmente as escolas tal como elas são hoje. Um dos motivos pelos quais ouvem cuidadosamente as críticas direitistas é

que existem problemas nessas instituições. Na verdade, esse é um dos motivos da popularidade, bem como de uma série de reformas educacionais mais críticas e democráticas. Porém, reconhecer a existência de problemas não significa que as “soluções” conservadoras sejam boas.

A educação desenrola-se no trabalho com pessoas, por isso, não se deve pensar somente em procedimentos formais, como o preenchimento de planilhas e documentos, além do rigor desmedido de normas, mentorias pedagógicas, que consomem enorme tempo que deveria ser dedicado ao desenvolvimento profissional dos docentes e integral dos alunos. Essa burocratização conservadora, que não soluciona os problemas enfrentados no chão das escolas, prejudica a implementação de projetos inovadores e a formação continuada em serviço, revelando o desvalor da reflexão e a falta de solidez de uma formação aprofundada com bases teóricas e fundamentos teórico-críticos¹.

Diante desses desafios burocratizados, em grande parte desnecessários, o Supervisor Escolar não consegue cumprir o seu “verdadeiro papel” de acompanhar professores em seu planejamento, centrado no contexto escolar, e em sua formação no ambiente de trabalho. Estes também estão exauridos com a sobrecarga vinda do preenchimento de dados, vêm-se impossibilitados de focar no ensino e na aprendizagem, elementos que deveriam reverberar no espaço da sala de aula e no desempenho do aluno. “Nessa ótica, o trabalho docente não é apenas uma simples parte

1 A Teoria Crítica fundamenta-se em autores como Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Max Horkheimer (1895-1973), Erich Fromm (1900-1980), Walter Benjamin (1892-1940). Direccionam as suas críticas à ordem política e econômica do mundo administrado e padronizado, ao capitalismo e valorizam a reflexão crítica, emancipação social desafiando verdades únicas.

do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe” (Tardif & Lessard, 2005, p. 81).

Em razão desse entendimento, de que o trabalho docente é ponto nevralgico na formação dos estudantes, fica claro aquilo que as escolas estão vivenciando nos últimos tempos. A parte burocrática revela-se excessiva, sendo que isso pouco ou nada acrescenta ao desempenho dos professores e, por sua vez, o Supervisor Escolar não consegue atender todas as demandas do sistema das Secretarias de Educação e Coordenadorias, obstaculizando o auxílio na sólida formação continuada do professor, que também se encontra em um emaranhado de trabalho burocrático. Além disso, a formação de docentes, acelerada por meio de cursos padronizados pelas mantenedoras, deixa de lado a reflexão profunda, teórico-crítica, questionadora, envolvendo aspectos culturais e sociais e tão necessária à sua função.

Entrementes, em diálogo com Tardif & Lessard, no que se refere às estruturas burocráticas, complexos modelos educacionais e instâncias de poderes, eles apontam que:

[...], na análise da organização do trabalho escolar é necessário considerar também outras categorias de funcionários, de sua relação entre si e com os professores. É preciso levar em conta também o surgimento das estruturas burocráticas e de instâncias ou poderes internos e externos à escola que, de um modo ou de outro, controlam o trabalho docente ou interferem sobre ele. Fundamentalmente, quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que sua célula básica permanece intacta (a classe perdura), mas ao redor desse nó central multiplicaram-se grupos, estruturas, dispositivos organizacionais mais e mais complexos (Tardif & Lessard, 2005, p. 81).

Em relação a essas estruturas burocráticas, que são responsáveis pelo conjunto de normas, documentos, processos formais, padronização, relatórios e seguir rigidamente currículos padronizados, acabam, em grande parte, dificultando a inovação por parte do corpo docente e a adaptação dos alunos às suas principais necessidades.

Após esses esclarecimentos, acerca do trabalho docente, é possível perceber que, em certos modelos de gestão governamental (neoliberal), prefigura que inserir planilhas e burocracia administrativa, por meio de testes padronizados, Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saeb, Saers) e modelos de padronização de ensino, mentorias, tutorias e tantos outros adereços, é a solução para os problemas de ensino e aprendizagem. A maioria das escolas está desamparada, desassistida há anos por governos com interesse nas privatizações, precisam fazer portentos com os fragmentos de recursos que recebem desses governos e ainda dar conta da aprendizagem significativa. “Por essa razão, os educadores que defendem o crescimento econômico fazem campanha contra a inclusão das humanidades e das artes no ensino fundamental. Essa investida acontece hoje no mundo inteiro” (Nussbaum, 2015, p. 24).

Consequentemente, os resultados dessas políticas de governo mostram que o respeito às ideias democráticas e às demandas das classes populares não são pontos importantes. Todavia, o que vale é o modelo de crescimento e capitalista, em que o lucro está acima do pensamento crítico e da emancipação do sujeito. “Nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas. O acesso a

um ensino de qualidade é uma questão premente em todas as democracias modernas” (Nussbaum, 2015, p. 12).

Para isso, é necessário o entendimento de que o ensino deve ser crítico, construtivo, não burocrático e emancipador, em que as classes menos favorecidas também tenham oportunidades de ascender, por meio de conhecimentos sólidos. Nesse esforço de analisar a realidade que se revela, a seguir, apresentam-se algumas reflexões sobre a formação continuada, centrada no ambiente escolar e as implicações das interferências externas à escola.

A RELAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR COM AS INTERFERÊNCIAS DOS MODELOS PADRONIZADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

Com frequência, discute-se a importância da formação continuada no contexto da escola e o relevante papel que o Supervisor Escolar exerce na formação com os professores da escola. As interposições e os modelos padronizados, cada vez mais frequentes no ambiente escolar e no trabalho da Supervisão, implicam a formação continuada e reflexiva dos professores. Também realça Contreras (2012, p. 53) que: “[...] é no contexto atual que podemos talvez falar de um professor que está perdendo a capacidade e o conhecimento acumulado durante anos, fruto de seu compromisso com a renovação pedagógica”.

Diante disso, uma Supervisão Escolar mais humanizada e menos administrativa, vinculada à inovação pedagógica, possui um papel crucial na busca por soluções que diminuam as tarefas burocráticas destinadas ao professor e valorizem a formação contínua reflexiva, assim impactando positivamente na qualidade do ensino e satisfação dos professores. Tornar a formação mais leve,

voltada ao contexto escolar, focada na renovação pedagógica, não em modelos engessados, em que o respeito e a singularidade da escola, dos professores e dos alunos sejam permitidos representa o itinerário para uma supervisão mais autônoma, justa e necessária o que se defende neste texto.

É interessante notar que “[...] a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas” (Libâneo, 2018, p. 187). Contudo, percebe-se, nos últimos tempos, que vem ocorrendo uma inversão nos pensamentos e nas propostas, por parte das gestões mantenedoras das instituições educacionais, pois, estas focam suas “propostas” de formações em burocracias, planejadas sem reflexões aprofundadas, com o mero preenchimento de dados e sua análise fora de contextos. Ademais, como já citado, realiza-se uma formação aligeirada sem um pensar crítico, assim “[...] entendo que o professor precisa se ancorar numa sólida base teórico-pedagógica, bem como investir em estratégias para intervir na – e transformar a – realidade social vigente” (Sartori, 2013, p. 51).

Diante dessas ponderações, é notória a relevância que a formação continuada sólida representa para todos os docentes, principalmente, a formação realizada no espaço escolar, local onde o professor desenvolve as suas atividades, no chão da escola. Por ser importante e necessária, essa formação deve ser orientada e bem planejada pelo Supervisor Escolar, que é responsável na escola pelo andamento dos trabalhos pedagógicos, pois “[...] ser um formador de professores significa ser um articulador dos processos de seleção de práticas de ensino ocorridas nos espaços-lugares de cada escola[...]

 (Almeida; Placco, 2018, p. 88).

Diante da importância da formação continuada, o Supervisor Escolar, sendo um articulador, precisa promover espaços e ideias que amparem os professores na sua prática, fazendo-se um profissional mobilizador de propostas. O Supervisor necessita saber que existem papéis diferentes dentro da escola, que, no processo, as diferenças devem concorrer para um objetivo comum, que é a aprendizagem do aluno. Por isso, o Supervisor precisa trabalhar com e não para o professor, mas respeitar as diferenças, visto que “[...] é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (Freire, 1996, p.135).

A formação inicial é importante para o ingresso na carreira, mas o processo de formação é permanente, adentra a vida toda do professor, visto que “[...] aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano [...]” (Freire, 1996, p. 50). Tendo consciência do inacabamento, fica clara a importância da continuidade de formar-se, refletir e dispor-se a melhorar a atividade docente em um cenário de transformações constantes.

Na perspectiva de uma formação centrada na escola, é essencial a participação de todos os envolvidos na educação, não somente os professores, mas a supervisão, a direção, trazendo um retorno para o chão da escola, propostas de melhorias em todos os sentidos (administrativos e pedagógicos). A formação não pode acabar no professor, mas reverberar no aluno, na aprendizagem final.

Ao longo das elucubrações feitas no ensaio, fica claro que o Supervisor Escolar é peça essencial no bom andamento das

instituições escolares, principalmente na formação continuada dos professores e na luta por uma escola mais justa e menos burocrática. A seguir, sem a pretensão de encerrar o debate, são organizadas algumas considerações sobre o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel fundamental do Supervisor Escolar diante das burocracias escolares impostas pelas mantenedoras, principalmente, por parte de governos orientados pela matriz neoliberal, requer considerar que, no cotidiano escolar, é preciso assegurar aprendizagens efetivas, significativas e mudanças culturais. Na contemporaneidade, é fundamental enfrentar essas políticas de burocratização, de privatização e de entrega da escola pública às instituições da iniciativa privada. Nesse enfrentamento, reafirma-se a importância de combater as tendências mercadológicas para promover uma educação pública de qualidade, em que a aprendizagem seja reflexiva e o Supervisor tenha autonomia para realizar o seu trabalho de formador de professores no âmbito da própria escola.

Faz-se crucial que as formalidades burocráticas impostas sejam diminuídas, as quais interferem diretamente no trabalho do Supervisor Escolar, fazendo com que ele não tenha autonomia em sua atuação. No contraponto à burocratização, o ato de estimular uma formação sólida e constante aos docentes é ponto relevante para que a “verdadeira” função do Supervisor atinja a essência de suas incumbências, que é a formação contínua do professor no chão da escola, que reverbere numa sólida aprendizagem do aluno. Nesse alinhamento, Libâneo refere que: “[...] Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o

professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática” (2011, p. 85).

A busca contínua pela aprendizagem, é o desafio mais importante de uma escola, sendo que, nesse espaço, forma-se a base da identidade do Supervisor Escolar, que pode revelá-la por meio de seus saberes e competências. Esses conhecimentos não se limitam apenas à teoria pedagógica, mas abrangem práticas inovadoras e estratégias de liderança, que fortalecem o seu papel como mediador e facilitador do processo educacional escolar. Assim, a capacidade de aprimoramento constante e de reflexão crítica poderão definir a identidade de um profissional comprometido com a aprendizagem significativa dos estudantes e com a formação continuada do corpo docente da/na escola. Por isso, defende-se que:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e reflexivo (Imberón, 2011, p. g 21).

Por fim, ser um instigador reflexivo, não um técnico prescrevendo receitas, mas estar aberto às reflexões e ao diálogo, atento às necessidades dos professores e à aprendizagem significativa dos estudantes é ponto necessário para o êxito do trabalho do Supervisor Escolar. Assim, valorizando a sólida formação centrada no chão da escola, considerando os direitos humanos, traçando novos rumos para as mudanças sonhadas na educação é que se acredita na relevância da ação supervisora.

Posto isso, tanto Supervisor Escolar quanto professor precisam fortalecer os seus laços por meio de práticas aprendidas e alicerçadas em fundamentos sólidos, oriundos de uma formação embasada em conhecimentos teóricos e metodológicos orientados pela matriz da teoria-crítica, não apenas balizado em diretrizes de projetos governamentais na perspectiva tecnicista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. *O Coordenador Pedagógico e Seus Percursos Formativos*. São Paulo: Loyola, 2018.

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, J. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

Gil, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2021.

PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017.

IMBERNÓN, F. *Formação Permanente do Professorado*: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional*: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor; Adeus Professora?*: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola*: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em Educação*: Abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

NUSSBAUM, M. C. *Sem Fins Lucrativos*: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SARTORI, J. *Formação do Professor em Serviço*: da (re)construção teórica e ressignificação da prática. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013.

TARDIF, M. *O Trabalho Docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CAPÍTULO 9

OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E A INDISCIPLINA ESCOLAR: DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Paulo Rogério De Rossi
Doi: 10.48209/978-65-5417-574-A

INTRODUÇÃO

Na obra “O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação” organizado pelas autoras Vera Maria Nigro Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, encontra-se um capítulo que trata da “Indisciplina escolar: uma proposta de formação com base na cadeia criativa”, elaborado por Natália Peixoto Trevisan e Fernanda Coelho Liberali. Com base neste estudo e outras produções, devidamente citadas no decorrer do trabalho, bem como em articulação com a intencionalidade de compreendermos mais e melhor sobre o papel do coordenador pedagógico (CP) na escola, abrimos o leque para buscarmos outros aspectos que se relacionam aos fazeres da/na coordenação pedagógica. Entre tantos aspectos, o diálogo na educação contemporânea é tido por alguns autores como fator essencial para amenizar determinados conflitos de escola e de sala de aula, que, quando não bem trabalhados, levam para o campo da indisciplina e até mesmo da violência.

Na tentativa de compreender em que momento a indisciplina entra na pauta do coordenador pedagógico, bem como quando cessa o seu envolvimento, é preciso refletir em que medida a for-

mação dos profissionais da educação pode ajudá-los a lidar com a indisciplina. Frente a isso, surge o problema de fundo desta discussão, que, em certa medida, mexe profundamente com os movimentos que são ou deveriam ser feitos no âmbito educacional, a saber: *em que sentido a formação dos professores mediada pelo diálogo entre os pares pode alimentar a prática pedagógica e torná-la determinante para lidarmos com a indisciplina escolar?* Com o intuito de olhar para essa questão é que traçamos como objetivo principal: *analisar como a postura pedagógica do professor, orientada pelo coordenador pedagógico e mediada pelo diálogo possibilita uma melhor gestão do comportamento e a redução de conflitos desnecessários em sala de aula.*

É certo que a indisciplina existente em sala de aula torna-se um desafio comum que precisa ser enfrentado por escolas, junto com os seus gestores e educadores. Todavia, lidar com essa questão de forma eficaz é crucial para garantir um ambiente de aprendizado positivo e produtivo, evitando que a indisciplina se torne um problema ainda maior. Nesse ínterim, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental nesse processo, promovendo a comunicação entre alunos, professores e pais, buscando soluções conjuntas para os problemas de indisciplina que passam pelo diálogo e reflexões que envolvam o coletivo. Ele também pode trabalhar na prevenção, que é sempre o melhor caminho, garantindo o êxito do processo educativo.

Este estudo tem por base uma pesquisa que quanto à abordagem do problema é predominantemente qualitativa e, quanto ao objetivo, é descritivo-analítica, procedendo por meio da análise bibliográfica. As principais referências da pesquisa são as obras dos autores Natália Peixoto Trevisan e Fernanda Coelho Liberali (2017); Hans-Georg Gadamer (2011); Paulo

Freire (2022) e Elli Benincá (2010), que propõem o diálogo como pressuposto para uma melhor compreensão dos fatos e humanização dos sujeitos, algo que não acontece, em grande medida, pela incapacidade de dialogarmos. procura-se ao longo do estudo sustentar a centralidade do diálogo no coordenador pedagógico e, por meio dele, expandir aos demais atores da escola, para fomentar a promoção de relações humanizadoras, oriundas da formação do professor e a redução da indisciplina na escola e em sala de aula.

O DIÁLOGO ENTRE COORDENADOR PEDAGÓGICO E PROFESSOR: A RELAÇÃO COM A CADEIA CRIATIVA NA ESCOLA

O coordenador pedagógico constitui-se num profissional que desempenha múltiplas funções, o que o torna crucial na gestão educacional, pois atua como um elo entre professores, alunos e direção da escola. Todavia, a sua função primordial é assegurar a qualidade do ensino e aprendizagem, de modo especial, oferecendo suporte técnico e pedagógico aos professores, além de promover a atualização constante das práticas pedagógicas, fazendo-se presente com/na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o coordenador pedagógico é, segundo Souza e Placco (2017, p. 27):

Um no coletivo, sendo simultaneamente, Um e o coletivo, isto é, alguém com segurança em relação a quem é, com sua identidade profissional em permanente movimento de constituição, reconstituição e destruição, ao mesmo tempo que é Um com o coletivo, identificando-se com os valores e significado daquele grupo, fazendo parte dele.

Sendo a escola um espaço de significados que deva fazer sentido a cada membro que lá atua, especialmente nas questões

de formação que envolva o grupo, que fomente um trabalho coletivo, a presença do coordenador pedagógico é indispensável. Além disso, esse ator pode e deve promover constantemente essa chamada ao trabalho colaborativo para uma formação de profissionais que seja desenvolvida por várias mãos.

Na proposta do texto de Trevisan e Liberali (2017, p. 117), a formação dos profissionais da escola ocorreria com base na cadeia criativa. O conceito de cadeia criativa, expresso pelas próprias autoras, envolve práticas colaborativas, sendo que, nesse coletivo, as ações de um são motivadas pelas ações do outro, assim formam elos que, num movimento contínuo, concatenam-se e, nesse entrelaçar, avança-se num processo de evolução coletivo. Dessa forma, como a vida social do ser humano constitui-se a partir de sua capacidade de interagir, de criar elos com o meio e seus semelhantes, sendo que isso se dá em grande medida, por meio da linguagem. Ademais, somos capazes de compreender que o diálogo é a forma de interação linguística que parece melhor potencializar essa capacidade humana de dialogar e interagir. Segundo Gadamer (2011, p. 247), “o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria existência no mundo”.

Aqui entra fortemente o papel do coordenador pedagógico que, nessa perspectiva, necessita colocar a escola em destaque, como afirma Gadamer (2011), por meio do diálogo, pois ali podemos encontrar profissionais preparados para subsidiar o falante, independente da sua origem, na direção de um diálogo verdadeiro com o outro para promover uma educação qualificada e um convívio social harmônico. Assim, quando conseguimos trazer todos os atores envolvidos nessa trama chamada educação,

sem perder a sua trajetória linguística/cultural trazida do meio em que vivem, esses atores podem produzir interações capazes de subsidiar as práticas pedagógicas, que reverberam em uma boa aprendizagem aos alunos.

Todavia, se expandirmos o conceito da cadeia criativa, nos diferentes contextos educacionais, traremos o diálogo como elemento para revisitar, reinventar, ressignificar situações cotidianas ligadas à escola, à produção de conhecimento por meio de práticas pedagógicas diferenciadas. Práticas mediadas pelo diálogo em uma classe escolar, certamente, autorizam a efetivar movimentos cognitivos que favoreçam que a aprendizagem aconteça. Entretanto, não tratamos de qualquer diálogo, nem feito de qualquer jeito, mas de diálogo respeitoso. Neste sentido, o diálogo deve acontecer num movimento acolhedor e amoroso, tanto do professor em relação ao aluno, quanto do coordenador pedagógico em relação aos professores, alunos e pais.

Em razão disso, a cadeia criativa que Trevisan e Liberali (2017) trazem aponta para a permissão de uma vivência intensa entre os diferentes atores nas escolas, em que os sujeitos assumem, dentro do contexto, a sua condição de produtores de história. Nessa dinâmica, é dada a possibilidade aos sujeitos de expressarem as suas vozes, pois o diálogo permite expandir não apenas meras palavras, mas saberes, expressando algo que vem do próprio ser. É evidente que todo o bom diálogo nasce de boas perguntas, que devem ser subsidiadas por meio de boas leituras, as quais poderão ser mediadas pelos coordenadores pedagógicos, que, na sequência, por intermédio das formações, tornam a rotina dos professores reflexivas e indagadoras.

As perguntas, conforme afirmamos, são precedidas de boas ideias que, conseqüentemente, foram buscadas em boas leituras e/ou por meio de outras reflexões, que podem ser de cunho teórico, literário e até mesmo de vivências empíricas que vão se fundamentando dentro do próprio espaço escolar. Já nos informava Gadamer (2010), que uma boa pergunta motiva boa resposta, o que abre o leque para novos questionamentos, que, aos poucos, vão se amarrando às ideias. “Assim, o processo de perguntar e de responder aponta para a estrutura fundamental da comunicação humana, para a constituição originária do diálogo. Esta estrutura é o fenômeno central do compreender humano” (Gadamer, 2010, p. 95).

Assim sendo, esse movimento pode nos trazer por meio do diálogo, das amarrações das ideias, boas vivências pedagógicas, conforme Trevisan e Liberali (2017, p. 119), a ideia central é a criação de comunidades de práticas que têm a linguagem como organizadora da produção de significados. Nessas relações, as ações podem ser transformadoras da sociedade como um todo. Ademais, a premissa de construir relações interativas por meio do coletivo organizado, certamente, produz novos sentidos ao seu viver.

Ainda, para Trevisan e Liberali (2017, p. 118), essa é uma questão que precisa ser trabalhada em grande medida pelos profissionais envolvidos no processo educativo, para que suas práticas promovam um bom convívio e uma postura crítica e participativa dos alunos. Aqui marcamos a presença do coordenador pedagógico não apenas como o “apagador de incêndios”, o “resolvedor de conflitos”, ou qualquer coisa que o identifique como uma figura que atua na escola depois dos conflitos instaurados e quando já foram criados sérios problemas para o

desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Ao invés disso, precisa tornar-se um agente atuante que se antecipa aos conflitos, que, por meio de sua prática democrática e dialógica, dialoga e humaniza em suas ações, permitindo que professores e alunos naveguem nas águas do conhecimento.

INDISCIPLINA ESCOLAR: OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Dialogar, em sentido autêntico, no contexto em que estamos tratando neste estudo consiste em abrir-se para o outro, permitir que o ir e vir de ideias seja acalentado por um falar amistoso e do ouvir sensível, perpassado por boas intervenções, pois quando isso não acontece, o diálogo torna-se difícil. Ele pode tomar um rumo que rechace qualquer contexto de comunicação produtiva, afastando os falantes de suas realidades reflexivas, em especial na sala de aula, onde, por vezes, o diálogo acolhedor dará espaço para problemas de comportamento. Gadamer (2011, p. 244), afirmava que: “a questão da incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente”.

Estarmos atentos a essas questões é imprescindível, pois essa incapacidade para o diálogo é uma consequência da atitude de fechamento em relação ao outro, muitas vezes, com a anuência do próprio professor, o que impede o diálogo e, por consequência, a possibilidade de compreensão mútua. Acontece que há situações e espaços em que o professor faz um trabalho solitário, não havendo compreensão mínima daquilo que está fazendo, pois não encontra, no outro, caminho para o diálogo, sem isso a reflexão não acontece.

Certamente, quando abrimos mão da compreensão do outro, o espaço abre-se para a indisciplina que pode ter, nesses contextos, vários sentidos, descuido por parte do professor e desconhecimento dos acontecimentos por parte do coordenador pedagógico e do gestor, que, na maioria dos casos, só se dão conta quando ela já se encontra exacerbada no ambiente escolar. Conforme Trevisan e Liberali (2017, p. 121), podem coexistir diferentes sentidos de indisciplina no contexto escolar estudado, sendo possível extrair deles um significado compartilhado pelo grupo, para que haja uma maior consonância nas ações voltadas ao manejo da indisciplina. Por conseguinte, apresentamos a importância do coordenador pedagógico que poderá mediar conflitos, subsidiando o processo e por meio de boas reflexões pode abrir caminho para a resolução de situações de indisciplina.

Com isso, reforçamos a ideia de que o diálogo é um movimento indispensável na formação em sala de aula, visto que é por meio dele que acontecem as trocas de ideias e experiências entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Claro que, para esse movimento permanecer saudável, é necessária a articulação da equipe pedagógica e a mediação do docente. Esse movimento favorece a construção conjunta do conhecimento, estimula o pensamento crítico e o desenvolvimento da capacidade de argumentação, uma vez que, onde há argumentação, dificilmente se instala a indisciplina.

Além disso, o diálogo promove a compreensão mútua e o respeito pelas diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e comprometidos. Pronunciar-se e escutar o pronunciamento do outro, portanto, dialogar, significa comprometer-se. Dessa forma, segundo Trevisan e Liberali (2017, p. 121), a produção de significados compartilhados

parece emanar da luta estabelecida nas atividades entre significados cristalizados e sentidos subjetivos compartilhados. O que mostra que o sentido existe apenas na relação com o outro e é sempre situado num contexto. Atuar, tendo essa premissa como fundamental, exige que a escola, por meio do seu coordenador pedagógico, dialogue muito, refletindo sobre os contextos vivenciados e trazidos à tona, para, a partir deles, ir dando sentido a cada situação levantada. Para Benincá (2010, p. 110):

[...] o diálogo é um processo de interação comunicativa que pressupõe a reciprocidade entre os interlocutores, significa a manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra: quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si.

Fica claro na passagem anterior que o diálogo não é apenas uma troca de informações, mas um encontro entre diferentes perspectivas, em que os indivíduos se abrem para o outro e buscam compreender as suas visões de mundo. É certo que esse diálogo precisa ser provocado por alguém, que justamente esteja preparado para essa finalidade e saiba lidar com as aristas que, possivelmente, surgirão nessas mediações. Nessa direção, Benincá (2010, p. 110) afirma, ainda, que “pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto”.

Trevisan e Liberali (2017) esclarecem que há várias visões de indisciplina abordadas por diferentes autores, resumidamente, podem apresentar-se numa visão de disciplina tradicional, associada à moral, psicologizante, epistemológica, consciente e in-

terativa. Todavia, os professores não são capazes de entrar em consenso entre os sentidos da indisciplina, o que não permite que sigam direção comum. Entretanto, as visões apresentadas seguem nos registros dos professores, os quais têm os alunos como meros apreciadores do processo, não como partícipes dele, levando-os a transgredir as regras prescritas pelos próprios professores.

No caso da sala de aula, essas exposições dialógicas precisam ser mediadas com olhar sensível, para evitar tais transgressões, para que os estudantes se sintam seguros, acolhidos e amados em suas expressões singulares. Quando isso não acontece, eles não falarão. Pelo menos não sobre a realidade intrínseca, sobre aquilo que importa, pois não querem correr o risco de serem mal interpretados ou se tornarem motivo de chacota por parte dos colegas e rechaçados pelos professores.

A dinâmica das salas de aula exige que os professores estejam preparados para lidar com uma variedade de situações, incluindo temas sensíveis, plurais e complexos. A mediação de conflitos e a promoção de um clima escolar acolhedor e positivo são tarefas que exigem habilidades específicas que precisam ser trabalhadas e postas em prática, para garantir que os professores estejam subsidiados para desempenhar esse papel. Já o coordenador pedagógico precisa investir em ações de formação continuada e processos altamente reflexivos, proporcionando aos docentes as condições necessárias para lidar com questões como o uso de drogas, a violência e a sexualidade, com o intuito de prevenir o surgimento de qualquer tipo de indisciplina, promovendo um ambiente de aprendizagem mais saudável para todos.

É imprescindível ter em mente que a sala de aula é um espaço complexo, onde as emoções e as dúvidas dos estudantes

manifestam-se. A formação continuada dos professores, com foco no desenvolvimento de habilidades de diálogo e escuta ativa, é fundamental para que eles possam acolher e compreender as necessidades dos alunos. Ao promover a formação continuada em serviço e de forma coletiva, o coordenador pedagógico contribui para que os professores reflitam sobre as suas práticas e busquem novas estratégias pedagógicas para lidar com as diferentes situações que surgem em sala de aula.

Sendo assim, ao valorizar o diálogo aberto, franco e verdadeiro, bem como a construção conjunta do conhecimento, os professores terão melhores condições de prevenir a indisciplina e de criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e respeitoso. Segundo Freire (2022, p. 110), o diálogo é uma forma de comunicação horizontal e democrática, na qual os indivíduos colocam-se em posição de igualdade, sem hierarquias ou dominação, tendo em vista que o ato de dialogar torna-se um ato de amor. Se não for dessa forma, certamente, não há diálogo, para haver diálogo é essencial um profundo amor ao mundo e aos homens.

Freire (2005) convida-nos a amar a educação de forma ouvida e criativa, desafiando as estruturas tradicionais que impedem o debate e a reflexão crítica. Esse amor exige coragem para enfrentar um mundo que teme a discussão e a transformação. Sobre esses fatos, Freire (2005, p. 104) ensina-nos que: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir a debater com uma educação que impõe?”

Aqui Freire (2005) alerta-nos para a problemática da imposição de normas e de regras que sufocam o diálogo e a autonomia dos alunos, especialmente, porque, na maioria das vezes, não há discussão com os verdadeiros interessados no cumprimento delas, os alunos. Quando a escola se torna um ambiente autoritário e punitivo, a indisciplina surge como uma forma de resistência, um grito por reconhecimento e participação, sendo que, na maioria das vezes, não é compreendida pelos professores e pela equipe de gestão da escola. Ademais, é fundamental que compreendamos que a indisciplina não é um problema individual, mas é o reflexo de um sistema que, muitas vezes, desconsidera as necessidades e os desejos dos estudantes.

Nesse contexto, o papel do coordenador pedagógico torna-se fundamental. É por meio da formação continuada que o CP pode promover um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas, mobilizando para a construção de um ambiente escolar mais humanizado, tanto para professores quanto para alunos. Ao incentivar o diálogo, a escuta ativa e a valorização das diferentes perspectivas, o coordenador pode contribuir para a prevenção da indisciplina e para a criação de um clima escolar mais colaborativo, respeitoso e humanizado.

Contudo, acontece que nem sempre essa é a realidade das escolas, conforme podemos verificar no excerto a seguir:

[...] as visões e ações são múltiplas e diversas, o que mostra que os membros da escola estão caminhando para lados diferentes, fazendo que ela não avance tanto como poderia. Isto é, deve-se, primeiramente, pensar em uma proposta de formação que busque definir quais serão os objetivos dessa instituição, para que em um segundo momento se possa pensar no conceito de indisciplina e nas ações para tratá-la (Trevisan e Liberali 2017, p. 134).

Por esse motivo é que insistimos em tornar a escola um espaço de construção coletiva, em que todos os membros da comunidade escolar possam participar ativamente da tomada de decisões, sem exceções. Ao promover a participação dos estudantes, dos professores e dos demais profissionais da educação, o papel do coordenador pedagógico solidifica-se, contribuindo, sobremaneira, para a construção de uma escola mais democrática e justa.

A formação em serviço, neste sentido, é uma ferramenta fundamental para a transformação da escola e para a compreensão das desigualdades e como lidar com elas. Ao oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional, toda a gestão, de um modo especial, o coordenador pedagógico pode subsidiá-los e empoderá-los para lidar com os desafios da sala de aula de forma mais eficaz e humanizada. Por meio da formação continuada, os professores podem aprender a mediar conflitos, a estimular o pensamento crítico e a criar um ambiente de aprendizagem mais significativo.

Assim, ao investir na formação continuada dos docentes e na construção de um ambiente escolar dialógico, a escola pode transformar a indisciplina em uma oportunidade de crescimento e de aprendizado para os alunos. Mas é preciso que compreendamos que a indisciplina não é um problema a ser combatido, na verdade, é um sinal de que algo precisa ser compreendido, diagnosticado e, certamente, mudado.

Compreendemos que a educação, nesses casos, vem precedida do diálogo. Freire (2022, p. 108) ensina que: “não é no ‘silêncio’ que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Ele enfatiza que o diálogo necessita ser pautado pelo respeito mútuo, pela escuta atenta e pela abertura à mudan-

ça, sendo capaz de superar as barreiras culturais e sociais que separam os indivíduos e, na maioria das vezes, veem germinar o conflito. Dessa maneira, o diálogo é visto por Freire (2022) como uma prática pedagógica transformadora, capaz de promover a libertação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir dessa reflexão, a indisciplina, que, muitas vezes, é vista como um problema, pode ser compreendida como um chamado à ação e à reflexão. Em vez de reprimir a indisciplina, devemos buscar entender as suas causas e promover um diálogo aberto e sincero com os estudantes. Nesse processo, o papel do coordenador pedagógico efetiva-se e tem sentido.

Em suma, a educação, quando pensada como um processo de construção coletiva e transformação social, tem o potencial de promover a humanização e a libertação e não o aprisionamento como, muitas vezes, é feito com os alunos. Ao valorizar o diálogo, a reflexão e a participação de todos os membros da comunidade escolar, podemos construir uma escola com “pés no chão” mas a mente, o coração e a alma sonhando alto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que o professor precisa buscar sustentação para a sua práxis pedagógica em boa formação, Trevisan e Liberali (2017, p. 129) afirmam que: “a proposta de formação parte da divergência de sentidos e concepções sobre indisciplina que os profissionais possuem a fim de produzir novos conhecimentos sobre o tema, por meio do compartilhamento dialógico proporcionado pela cadeia criativa”. A incursão pelos escritos dos autores aqui trabalhados reforça a convicção

de que devemos nos render à compreensão mútua, em que os profissionais precisam colocar-se à disposição no processo de ensinar e aprender, que nada mais é do que um processo que exige uma atitude de abertura e de disposição para aprender com o outro. Ademais, não há um monopólio da verdade, especialmente, quando pensamos que ela reside em nós somente. Dessas palavras, reforçamos aquilo que havíamos levantado como problema, que, nesse momento, podemos afirmar que somente no trabalho coletivo, mediado pelo diálogo e por reflexões constantes sobre o processo educativo e diário é que *fará sentido a formação dos professores mediada pelo diálogo entre os pares, podendo alimentar a prática pedagógica e torná-la determinante para lidarmos com indisciplina escolar.*

Neste sentido, o diálogo é uma forma de enriquecimento mútuo, em que o coordenador pedagógico pode permitir-se transitar orientando, ouvindo, aprendendo com os seus pares, permitindo a descoberta de novas perspectivas e possibilidades de compreensão. Isso fará com que essas questões dialógicas expandem-se e cheguem, principalmente, aos alunos, que, não distantes, mudam a sua postura de transgressão para somarem-se ao processo, isso acontece quando eles têm a certeza de que poderão construir juntos e usufruírem daquilo que ajudaram a edificar. Assim, com essas análises, confirmamos o caráter do objetivo inicial, pois fica muito claro que *a postura pedagógica do professor, orientada pelo coordenador pedagógico, e mediada pelo diálogo possibilita uma melhor gestão do comportamento e redução de conflitos desnecessários em sala de aula.*

Sendo assim, em hipótese alguma, a instituição escolar junto aos seus atores deverá abrir mão desse pressuposto. A figura

do coordenador pedagógico é fundamental nesse intento, até porque o diálogo verdadeiro é uma forma de construção conjunta de conhecimento e de cultura. O respeito e apreço ao diálogo, de forma especial pelos atores do processo educativo, é garantia de avanços em direção aos indivíduos que aprendem uns com os outros, independente das funções que ocupam, constroem novos significados e valores, para inaugurar uma sociedade mais justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, E. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 83. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, H.-G. *Hermenêutica da Obra de Arte*. Tradução – Marco Antônio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADAMER, H.-G. *Verdade e Método II*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Editora Universitária São Francisco, 2011.

TREVISAN, N. P.; LIBERALI, F. C. Indisciplina escolar: uma proposta de formação com base na cadeia produtiva. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 117-136.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 117-136.

CAPÍTULO 10

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EMEF 11 DE ABRIL

Consuelo Cristine Piaia

Natália Rodighero

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-B

INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um princípio legal e um compromisso ético-político que orienta a organização da educação pública brasileira, prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Mais do que um dispositivo jurídico, trata-se de um processo participativo que envolve toda a comunidade escolar na construção de um espaço educativo inclusivo, crítico e transformador. Ao articular gestão e democracia, a escola se fortalece como lugar de diálogo, corresponsabilidade e pertencimento, ampliando a participação de professores, alunos, famílias e demais atores sociais. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a gestão escolar democrática, analisando a sua importância, fundamentos teóricos e práticas na realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Abril, localizada no município de Erebangó/RS. Por meio de ações concretas, como a reorganização dos espaços, o diagnóstico das aprendizagens e a criação de canais de diálogo, a experiência busca demonstrar que a gestão democrática, mesmo diante de desafios, é possível e necessária para a construção de uma educação pública de qualidade.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO HORIZONTE

Além de ser uma meta da equipe, a gestão democrática é lei. Na Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso 4, fica determinado que “o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática”; o conceito também é reafirmado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), em seu artigo 3º, inciso 8, no qual fica especificada a gestão democrática no ensino público. Mais recentemente, no texto do Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005), é prevista a criação de legislação nos estados e municípios para regulamentar a eleição das equipes diretivas, e é colocada como meta a efetivação da gestão democrática.

Ultrapassando o conceito legal, a gestão democrática apresenta-se como ferramenta fundamental no processo de construção da comunidade escolar, munindo-a de posse, no sentido de fazer entender que a escola é feita por e para todos.

Desmembrando as palavras que formam o conceito, pode-se ter uma visão mais clara, para, assim, conseguir organizar as ações com intencionalidade. Chiavenato (2014, p. 4) trata sobre gestão definindo-a como “o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos e atividades de uma organização, visando alcançar objetivos previamente estabelecidos de forma eficiente e eficaz.”. A escrita do autor apresenta o conceito de maneira abrangente, reforçando o papel fundamental do gestor no processo, no setor escolar, sendo que, além da visão administrativa, cabe ao gestor coordenar também os recursos humanos a fim de que as ações pedagógicas permaneçam alinhadas aos propósitos para que seja possível chegar aos objetivos almejados.

O conceito de democracia, segundo Chauí (2008, p. 67-69), não é uma dádiva ou concessão, mas fruto de lutas sociais e conflitos que impulsionam a conquista de direitos. Da mesma forma, Cenci e Marcon (2016 p.14) afirmam que a democracia só se realiza com a participação ativa da população, sendo a educação entendida como elemento central nesse processo. A escola democrática, nesse contexto, deve valorizar o diálogo como prática formativa e política, promovendo o envolvimento de todos os sujeitos no cotidiano escolar. Essa relação dos sujeitos da sociedade com a escola, no processo de fortalecimento da comunidade escolar, só será possível através do estreitamento dos laços. Uma escola pensada e repensada por todos torna-se o espaço e a responsabilidade de todos.

Freire (1992, p. 43) define o diálogo como um encontro transformador entre os sujeitos e o mundo. Carlson e Apple (2000, p. 34) reforçam essa ideia ao proporem a escola como um “espaço público”, em que diferentes grupos da comunidade dialogam sobre temas como equidade e justiça, construindo consensos e fortalecendo a cidadania. Para Dewey (1979), a democracia é uma experiência compartilhada e comunicativa.

Santos e Avritzer (2009, p. 39-82) observam que, nas democracias ocidentais contemporâneas, predomina um modelo de baixa intensidade, centrado apenas em processos eleitorais. No entanto, eles defendem a coexistência de diferentes formas de democracia (a chamada “demodiversidade”), nas quais a democracia participativa ganha destaque como espaço de reinvenção da emancipação social.

A construção da democracia na escola é um processo inacabado, desafiador e imperfeito. Requer a partilha de poderes,

a escuta ativa e a disposição ao diálogo, aspectos fundamentais para romper com modelos excludentes e autoritários. Neste sentido, Benevides (1996, p. 230-232) aponta os valores essenciais para a educação republicana e democrática: respeito às leis, ao bem público, à igualdade, aos direitos humanos e à legitimidade das decisões coletivas com respeito às minorias.

A gestão escolar democrática deve, portanto, articular uma proposta de educação construída coletivamente. A participação dos sujeitos – alunos, professores, funcionários e comunidade – deve estar no centro do projeto político-pedagógico da escola. Essa participação se concretiza pelo diálogo, o que implica reconhecer que a escola não é neutra: ela está inserida em projetos políticos, culturais e sociais.

Henz (2016, p. 3) reforça essa dimensão ética-política da prática educativa, ao afirmar que o que se ensina e aprende nas escolas está a serviço da formação de sujeitos inseridos em contextos socioculturais específicos. Negar essa condição é esconder a função política da educação. Freire (1987, p. 104) critica a escola dominante por não dialogar com a realidade dos educandos, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades sociais.

Assim, a gestão democrática na escola pública deve ir além da organização administrativa: ela deve expressar uma escolha ética e política em favor da participação, do respeito, da justiça social e da construção de um projeto de sociedade mais solidário e inclusivo.

CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 11 DE ABRIL

No dia 30 de setembro de 1991, foi aprovado o decreto executivo nº 107, o qual criou a Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Abril. Segundo informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ela foi criada com o objetivo de atender as crianças de forma integral para suprir as necessidades da comunidade. Além do atendimento educacional, a escola disponibiliza assistência médica, odontológica, lazer e controle nutricional. No início do ano seguinte, em 1992, a escola foi autorizada pela portaria nº 507 e pelo parecer nº 374 a atender os alunos de 1º a 4º séries.

Por consequência da extinção de escolas na zona rural do município em 1994, os alunos foram remanejados para outras escolas; de modo que, nesse cenário, iniciou-se o transporte escolar. As famílias tinham a possibilidade de matricular suas crianças em outras escolas, a maioria assim o fez, pois, devido à localização da EMEF 11 de Abril em uma parte da cidade em que os moradores são de uma classe social menos abastada, as pessoas tinham preconceito, porém, com as mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos, essa visão se modificou.

Em 1998, a escola ampliou o seu atendimento até a 6º série, somando um total de 131 alunos. Já no ano seguinte, a escola passou a disponibilizar também a 7º e a 8º séries, aumentando o seu público para 172 alunos. Atualmente, a escola tem 145 alunos matriculados que frequentam as turmas de 1º a 9º ano.

A partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2007, que dispõe sobre a duração de 9 anos do ensino fundamental, a escola adequou-se renomeando as séries como anos. Até o ano

de 2021, a escola atendia alunos a partir do então denominado Jardim da Infância, que hoje é a etapa do pré-escolar, desde então, a escola passou a disponibilizar atendimento apenas para o ensino fundamental.

Na atualidade (2025), a escola possui amplo espaço para atender os seus alunos, contando com dois andares. No primeiro andar, estão localizados a sala multiúso, a sala da cooperativa escolar Unicooperss, a sala de informática, a biblioteca pública municipal, a sala de práticas complementares e os banheiros. Já no segundo andar, estão 9 salas de aula, a sala de apoio pedagógico, a sala de jogos, a sala da direção, a sala dos professores, a secretaria, o banheiro para os funcionários e alunos, o refeitório, a cozinha e o almoxarifado, além de um amplo pátio e um ginásio com quadra.

Os alunos são moradores das proximidades da escola, especialmente oriundos do Bairro Esperança, que possui, como característica, ser um bairro carente, e outra parte alunos do interior do município. Aqueles residentes no bairro Esperança são, geralmente, de famílias que trabalham em empresas fora do município e em serviços braçais. Aqueles residentes no interior do município são filhos de agricultores, ou ainda que trabalham nos aviários ou terras de outras pessoas. Muitos deles recebem bolsa família e vêm de famílias desestruturadas. Os estudantes do 1º e do 2º ano frequentam a escola das 7h45min até as 11h45min no turno da manhã e das 13 h às 17 h no turno da tarde, o restante das turmas tem as suas aulas em um turno apenas. A escola em tempo integral é pensada não apenas como mais tempo na escola, mas como um projeto de desenvolvimento humano e cognitivo. No PPP (p. 8), a escola assinala que: “A ampliação da jornada escolar deve possibilitar a construção de novas atitudes, tanto

no que se refere à cognição quanto à convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Portanto o diálogo entre a gestão e os professores que atendem as duas turmas contempladas com o turno integral é constante, buscando manter as metas e os objetivos alinhados a fim de proporcionar o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A escola oferece também apoio pedagógico no processo de alfabetização dos alunos do 2º ao 4º ano, e reforço escolar para os alunos do 5º ao 9º ano. Além disso, oferece atendimento psicológico aos alunos e, quando necessário, o encaminhamento para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Getúlio Vargas, onde são avaliados e, se preciso for, recebem o atendimento necessário. Também são desenvolvidos, na escola, os seguintes projetos educacionais:

- Curso de Língua Inglesa: no contraturno escolar para os alunos do 2º ao 9º ano que tiverem interesse.
- Projeto de leitura: de acordo com um cronograma, este acontece uma vez por semana, no início da aula sendo dedicado de 20 a 30 minutos para a leitura de livros, jornais ou revistas.
- Projeto Resgatando o Civismo: semanalmente, é realizada a hora cívica, com a entoação de um dos hinos: Hino Nacional, Hino Rio-Grandense, Hino à Bandeira.
- Projeto Diversidade Cultural: desenvolvido ao longo do ano letivo nas turmas de 1º ao 9º ano.
- Projeto Educação Fiscal e Cidadania: desenvolvido ao longo do ano letivo nas turmas de 1º ao 9º ano.

- Programa A União Faz a Vida e a Olimpíada Literária: desenvolvido em parceria com o Sicredi Sul Minas ao longo do ano letivo nas turmas de 1º ao 9º ano.
- Cooperativa Escolar Unicooperss: trabalho desenvolvido a cada quinze dias no contraturno escolar envolvendo os alunos (do 5º ao 9º ano) associados na cooperativa.

O objetivo da escola é oportunizar ao educando um ensino de qualidade visando à construção do conhecimento e ao resgate de valores, sendo que o estudante é o centro do processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador e incentivador, para alcançar tal objetivo. A escola tem como filosofia: formar sujeitos críticos e transformadores da história dando ênfase aos valores: verdade, justiça, liberdade, respeito, ética e cooperação. Dois instrumentos tão essenciais para nortear os trabalhos realizados são descritos em um parágrafo tão pequeno, apesar disso, carregam muitos significados, sonhos e esperanças.

A EMEF 11 de Abril tem a sua história fundada na necessidade de ultrapassar desafios e de viabilizar novas perspectivas de vida. A escola tem construído, na comunidade, a visão de que ir para a escola vai muito além de aprender conteúdos e cumprir horários, estar na escola é ser humano, ser cidadão e, mais do que isso, levar os alunos para a escola também é um ato de cidadania. Fomentando práticas de desenvolvimento integral do ser humano, a escola tem aproximado a comunidade através dos resultados obtidos. Esse trabalho requer união, perseverança e clareza dos objetivos, sabendo, assim, que leva tempo e que os resultados por menores que pareçam devem ser observados e comemorados.

A GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL 11 DE ABRIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A convite da administração municipal (2025-2028), formou-se a equipe diretiva empossada em fevereiro de 2025. A gestão escolar compunha-se de três professoras com formação em áreas distintas: matemática, pedagogia e história. Ficou perceptível, no início, o desejo da equipe diretiva em realizar mudanças no cotidiano escolar. Essas mudanças seriam feitas nos espaços de brincar das crianças, na decoração, no conforto dos espaços de estudo, nas refeições oferecidas aos alunos e professores e nos processos de ensino e aprendizagem.

Fundamentada no desejo de melhorar a escola, a equipe diretiva colocou em prática mudanças necessárias. Uma das preocupações da gestão, amparada na administração da Secretaria Municipal de Educação, está em receber os alunos da melhor forma possível, tornando o ambiente escolar acolhedor. Algumas transformações no espaço escolar, como a criação de um cantinho da leitura no 1º ano e uma sala com tapetes, cobertores, almofadas e livros para as crianças foram implementadas. A casinha com móveis e objetos para as crianças brincarem foi pintada e reaberta com móveis novos; a sala dos professores e algumas paredes foram pintadas e/ou decoradas. Mas a principal preocupação da gestão reside em melhorar os processos de ensino e aprendizado. Uma das ações realizadas foi um diagnóstico da aprendizagem dos alunos por ano/série. A avaliação/diagnóstico seguiu os seguintes passos:

- Aplicar sondagens diagnósticas de leitura, escrita e cálculo – individual e percepção por turma – registrar.

- Identificar dificuldades e habilidades já adquiridas – individual e percepção por turma – registrar.
- Identificar conteúdos básicos que faltam e já adquiridos – individual e percepção por turma – registrar.
- Para avaliar de maneira satisfatória o resultado da avaliação/diagnóstico, foram exigidos alguns aspectos:
- Identificação do professor, da série, do aluno e da disciplina.
- Quais as principais dificuldades de aprendizagens percebidas nas primeiras semanas de aula (leitura, escrita, interpretação, cálculo, criatividade)?
- Que instrumentos foram utilizados para coletar essas informações?
- Quais os conteúdos básicos que estão faltando na turma? Quais os conteúdos já consolidados?
- A partir do diagnóstico, quais os conteúdos que pretende introduzir e como desenvolver as competências que considera fundamentais? Quais as estratégias?

Essa sondagem foi apresentada e discutida em uma reunião pedagógica no início do ano e, a partir do debate coletivo, surgiu a necessidade de compilar e categorizar os resultados das avaliações, identificando padrões de dificuldades e os pontos fortes dos alunos.

Esses dados serviram para organizar, na próxima reunião de professores, estratégias e metodologias que se mostraram pertinentes. A continuidade do diálogo com os professores e a gestão dá-se também em horários que os professores têm hora-atividade na escola, ou seja, são espaços/tempo em que os professores de-

vem cumprir 4 horas da jornada de trabalho por mês na escola. Nesses tempos escolares, os educadores planejam e socializam as suas preocupações, dificuldades e anseios com a gestão. É um momento de acompanhamento e troca importante, especialmente para ajustar e dialogar sobre os processos de ensino e aprendizado, mas não tendo como foco principal o comportamento dos educandos, considerando, pois, o andamento do trabalho pedagógico. Em todos esses momentos de formação, quer seja nas reuniões pedagógicas ou nas horas/atividades na escola ou mesmo nas reuniões internas da equipe diretiva, é possível perceber concepções e compreensões de educação, metodologia, alunos distintos. Essas diferenças precisam ser discutidas porque o trabalho na escola é coletivo. A formação dos alunos acontece de forma conjunta, por isso, é necessário trilhar um mesmo caminho, objetivando atingir uma meta, um fim guiado pela filosofia da escola. O exercício de escuta, troca e tomada de decisão precisa ter como horizonte o que a escola escolheu como filosofia e objetivo da escola. Não se trata, portanto, de colocar a vontade de um sobre os demais, mas pensar a educação escolar como bem comum, ou seja, mais que ser um modelo de gestão pública, a democracia é também um processo educativo. Benevides (1996) afirma que não nascemos democráticos, mas podemos aprender a sê-lo por meio de diferentes experiências formativas, sendo que a escola é o espaço central por ter como função exclusiva a educação.

O diálogo e a participação com os educandos e pais ainda caminha com passos lentos. Alguns espaços de conversa estão sendo implementados nas salas de aula e o exercício da escuta ativa para com as necessidades e anseios deles acontece, mas é um dos canais que precisa ser desenvolvido, ampliado.

Lück, *et al*, (2001, p. 16) ao se referir à gestão democrática nas escolas considera que “a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os também na realização das múltiplas tarefas de gestão”. Por isso, para a gestão democrática, precisa envolver pais, professores, funcionários e os sujeitos que se sentirem interessados na melhoria do processo pedagógico. Um dos espaços que precisa ser possibilidade de participação coletiva da comunidade escolar é o conselho de classe. Algumas iniciativas estão sendo tomadas nesse sentido, mas ainda de forma embrionária. O conselho de classe ainda é feito entre professores. Para além do conselho, está sendo organizado espaços de escuta entre alunos, pais, psicóloga e direção da escola. O primeiro encontro terá como temática o uso das telas, especialmente do uso do celular.

Diante do contexto complexo e difícil que, especialmente o uso exagerado de telas, de modo particular o celular, desencadeou, aliado a conjuntura de carência que vivenciam parte das crianças, a escola elaborou uma série de ações/estratégias para combater a violência na escola:

Estratégias para desenvolver a valorização da vida e enfrentar as diferentes formas de violência:

1. **Formação continuada de educadores** sobre temas como ética, ética planetária, diversidade, convivência e cultura de paz, com base nos princípios da Educação em Direitos Humanos.
2. **Educação digital:** promover debates e formações sobre o uso responsável da internet.

3. Criação de espaços de escuta e diálogo com os estudantes, como rodas de conversa, assembleias escolares, grupos de mediação de conflitos e projetos de tutoria entre pares.

4. Incorporação transversal dos Direitos Humanos ao currículo escolar, estimulando reflexões sobre empatia, alteridade, justiça social e combate às desigualdades.

5. Desenvolvimento de projetos interdisciplinares com foco no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na prevenção ao bullying.

6. Parceria com as famílias e a comunidade para ampliar o debate e o enfrentamento coletivo das violências entre as pessoas e com os demais seres vivos.

7. Implementação de protocolos e abertura para o diálogo e posteriormente a denúncia garantindo o sigilo, o acolhimento e a responsabilização em casos de violência ou bullying.

8. Promoção de campanhas educativas no formato de palestras e oficinas sobre alimentação saudável, educação fiscal, diversidade étnica e cultural, drogadição e bullying.

Essas ações/estratégias serão implementadas e ou modificadas na medida em que serão colocadas em prática e redimensionadas de acordo com as demandas da comunidade escolar.

A escola 11 de Abril em Erebangó, longe de ser um exemplo de gestão democrática, ilustra como a instituição escolar está permeada por diferentes formas de pensar a educação e por limitações de toda ordem, mas também mostra as possibilidades que podem se abrir de alguns processos de diálogo que podem fomentar processos emancipatórios e de responsabilização pelos conhecimentos a serem construídos. Dewey, em *Democracia*

e Educação (1979), reforça a ideia de que a democracia envolve tanto a gestão quanto a formação de modos de vida, ressaltando que sem educação para a democracia não é possível vivenciá-la plenamente. Assim, a escola é um ambiente privilegiado para promover a formação cidadã e a prática de processos democráticos no cotidiano institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Abril é, ainda muito recente, muito aquém de muitas experiências sendo desenvolvidas no Brasil, mas está acontecendo. É, antes de tudo, um desejo de reafirmar que a gestão democrática não é apenas um requisito legal, mas um compromisso ético e político que se concretiza na prática diária.

A equipe escolar cabe, entre outras funções, questionar qual a concepção de conhecimento e de método de produzir, organizar e socializar o conhecimento é mais apropriada para a comunidade escolar. Essas respostas serão produzidas e produtivas se acontecer o diálogo na coletividade ocorrer e será ponto nodal para uma proposta de educação popular efetivar-se. Uma abertura para o diálogo que envolve, entre outros elementos, reconhecer a relativização das posturas em relação ao conhecimento, às opções pedagógicas e à própria estrutura curricular.

É um caminho ainda muito lento, que, porém, está sendo pensado e concretizado, apesar de muitos desafios. Ao articular o diálogo entre equipe diretiva, professores, alunos e comunidade, a escola constrói um espaço educativo vivo, que reconhece as singularidades de seus sujeitos e busca, de forma coletiva, soluções para os desafios encontrados. As ações implementadas,

desde a reestruturação dos espaços físicos até o diagnóstico das aprendizagens, revelam uma gestão preocupada com as necessidades reais da comunidade escolar e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

As ações que acontecem na EMEF 11 de Abril são abundantes em propósito, portanto, elas não se resumem nelas mesmas. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 29), Freire declara que “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”, todo o plano de ação que é colocado em prática no dia a dia da escola é revisitado, analisado e retificado. As avaliações/diagnósticos não ocorrem apenas para avaliar o desempenho dos alunos, mas também para que a equipe consiga ajustar a sua atuação a fim de manter o rumo.

Mais do que administrar recursos e cumprir normas, a gestão escolar democrática promove o pertencimento, a participação e a corresponsabilidade, tornando a escola um lugar de formação crítica, cidadã e humanizadora. O percurso é contínuo e exige persistência, escuta e cooperação, mas cada avanço, por menor que pareça, representa um passo importante na construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora. Assim, a Escola 11 de Abril se fortalece como referência de que é possível, com união e propósito, transformar realidades e ampliar horizontes para toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 38, 1996, p. 223-237.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Atualizada até [ano]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

CARLSON, D.; APPLE, M. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A.; GANDIN, L. (Orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHAUÍ, M. *Cultura política e política cultural*. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CENCI, Ângelo Vitório; MARCON, Telmo. Sociedades complexas e desafios educativos: individualização, socialização e democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Ângelo Vitório (Orgs.). *Questões atuais de educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: EdUnijui, 2016, p. 111-130.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HENZ, C. I. *Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação*. Disponível em: <<http://gepffaccat.files.wordpress.com/2012/10/dialogando-sobre-cinco-dimensoes-para-rehumanizar-a-educacao3a7c3a3o-celso-ilgo-henz.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Katia Siqueira; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 166 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE EREBANGO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Abril*. Erebangó-RS, 2025.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 39-82.

CAPÍTULO 11

A INFLUÊNCIA DA CULTURA DIGITAL NA PERCEPÇÃO DO PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA VIDA DOS ALUNOS: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Gery Odair Ricci

Doi: 10.48209/978-65-5417-574-C

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias na educação não traz apenas benefícios. O aumento da oferta tem levado ao acesso demasiado a conteúdos irrelevantes, como podemos observar nas aulas de informática e no uso de celulares nas dependências escolares. Muitos alunos enfrentam dificuldades para utilizar as tecnologias na produção e no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos e científicos, além de não estarem familiarizados com as diversas ferramentas disponíveis.

Ao analisarmos os registros pedagógicos de uma escola da rede estadual de Santa Catarina, percebemos que os alunos não interagem de maneira responsável nas redes sociais, compartilhando informações duvidosas e se envolvendo em atritos virtuais com colegas, tanto da própria classe quanto de outras. Além disso, eles encontram dificuldades em gerenciar o uso adequado do celular em sala de aula, o que exige um esforço significativo por parte dos professores e do coordenador pedagógico para solucionar esses conflitos.

Diante desses dados, é evidente que as tecnologias fazem parte da vida dos jovens e são essenciais, visto que refletem uma realidade contemporânea em que a cultura digital exerce grande influência na forma como eles percebem e utilizam as tecnologias no cotidiano. O aumento do acesso digital tem transformado a sociedade, tendo em vista que a cultura digital desempenha um papel crucial nessa mudança.

Contudo, para compreender essa dinâmica, a escola precisa estar inserida no processo de educação digital. É necessário entender como os alunos percebem e utilizam essas ferramentas para desenvolver estratégias educacionais mais eficazes e alinhadas às necessidades, tanto dos estudantes quanto da própria instituição.

Pesquisadores como Castells (1999), Lévy (1999), Recuero (2009) e Lemos (2003) apontam que a cultura digital influencia a maneira como os alunos constroem a sua identidade e relacionam-se com os outros. Redes sociais, comunidades on-line e outras formas de interação digital têm um impacto significativo na vida estudantil. Assim, compreender como essas interações moldam a visão de mundo e a autoimagem dos alunos é essencial para que a escola promova o uso consciente e saudável da tecnologia.

Além disso, a influência da cultura digital abrange questões de ética, privacidade e segurança on-line, que são diretamente relacionadas à ação educativa. O conhecimento dos alunos sobre esses temas é fundamental para promover comportamentos éticos e atitudes responsáveis no ambiente digital, o que inclui a identificação de desinformação, o combate ao *cyberbullying* e a importância da proteção da privacidade on-line.

O projeto “Caminhos Digitais: Cultura Digital na Formação Humana”, desenvolvido entre maio e julho de 2024, buscou coletar evidências e analisar possíveis avanços no conhecimento, bem como mudanças comportamentais e pessoais. Sete atividades foram realizadas nas disciplinas de Matemática, Artes, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia, envolvendo 22 alunos do 9º ano I, turno matutino, de uma escola da rede estadual de educação, no município de Irani, SC.

CULTURA DIGITAL

A cultura digital emerge como um fenômeno intrínseco à sociedade contemporânea, que apresenta ricas interações culturais potencializadas pelos meios digitais de comunicação, sendo vital compreendê-la na interseção entre a educação e a tecnologia (Araújo, 2017). Nesse contexto, vamos explorar reflexões e conceitos que delineiam a influência da cultura digital em nossa sociedade, especialmente no âmbito educacional.

SOCIEDADE EM REDE

O conceito de sociedade é amplamente debatido pela comunidade científica, no entanto, apresentamos dois conceitos que julgamos mais atualizados. O primeiro é apresentado por Sena (2020, s./p.): “Uma sociedade é uma estrutura ampla, na qual os sujeitos estabelecem relações, quase sempre, impessoais, mas que possuem um aspecto de coletividade”. No segundo conceito, o autor utiliza uma narrativa como exemplo, assim sendo, para Santos (2009, p. 293): “E se você for perguntar para o yanomami o que é terra para ele, a concepção dele de terra vai ser floresta. E nisso cabe: a sociedade dos homens, a

sociedade dos animais todos, a sociedade dos espíritos e cabe tudo aquilo que a gente chama de mundo físico e que para eles não é só físico”.

Dessa forma, de acordo com Sena (2020) e Santos (2009) compreendemos que a nossa sociedade representa uma estrutura ampla que pode ser composta por homens ou animais, que estabelecem relações e objetivos comuns entre si, bem como com tudo aquilo que chamamos de físico e não físico.

Castells (1999), em sua obra: “A Sociedade em Rede”, explica como aconteceu esse processo de inovação, expansão e disseminação da cultura, uma vez que, para o autor, no início, as sociedades humanas eram pequenas e limitadas à tradição oral. Com o passar do tempo, elas evoluíram para civilizações maiores e mais complexas, caracterizadas pelo uso da escrita. Tal inovação permitiu a expansão das informações e do conhecimento, desempenhando um papel fundamental na disseminação da cultura e no progresso humano.

CULTURA DIGITAL EM UMA PERSPECTIVA ATUAL

Segundo Castells (1999), a partir de 1990, com a nova sociedade em rede, popularizaram-se as invenções de novas formas tecnológicas de impulsionar o indivíduo no mercado, como teorias psicológicas que envolvem a discussão da inteligência artificial e as novas formas de ações dos sujeitos. Já para Charlot (2020), as mudanças aconteceram em todas as dimensões da cultura moderna, pensamos nas chamadas novas tecnologias de informação e comunicação que estão inserindo a linguagem informatizada ainda não cotidiana e não assimilada por muitos indivíduos.

Castells (2023) ao tratar sobre a inteligência artificial (IA) afirma que ela altera as regras do jogo, por isso, é vista com desconfiança e tem sido proibida em muitos países. Charlot (2020), Castells (1999), (2023) e Santaella (2023) refletem sobre essa evolução e disseminação rápida dessas linguagens informatizadas e as questões éticas quanto ao uso da IA. Essa nova forma tecnológica que insere essa linguagem informatizada e inteligente cresce de forma exponencial. Quando analisamos os dados obtidos no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-Educa) realizada em 2021, a Internet já é acessível em 90% dos domicílios brasileiros (Brasil, 2021).

O ALUNO DO SÉCULO XXI

Para Prensky (2021), os seres humanos são criaturas de extrema complexidade, geneticamente programados para aprender e fazem-no constantemente de muitas maneiras. Esse processo ocorre quando realizamos tarefas diárias tanto no trabalho quanto no lazer, quando observamos, ouvimos, falamos, lemos, erramos ou cooperamos com outras pessoas.

Ainda para Prensky (2021), o cenário educacional do século XXI, a dinâmica entre o aluno, o professor e a escola passam por transformações significativas, moldando um ambiente de aprendizagem mais interativo e adaptativo. Esse novo ambiente de interatividade, muitas vezes, é levado para a escola pelos próprios alunos.

Para Castells (2024), no século XXI, com a digitalização da sociedade, sendo que não foi só a internet responsável por isso, essa digitalização deu condições para o aumento da plataforma para o desenvolvimento de uma sociedade em rede. Segundo ele,

percebemos que já vivemos na sociedade digital, embora muitas de nossas escolas ainda não estejam inseridas nessa era digital, elas recebem os alunos digitais.

Nesse contexto, de uma cultura digital e de acordo com Prensky (2021), Pretto (2013) e Castells (2024), entendemos que ao levar valores e elementos para a escola, a figura do aluno digital surge como o protagonista de sua própria jornada educacional, sendo desafiado a desenvolver novas habilidades, além do mero acúmulo de conhecimento. Segundo os autores, essa dimensão reflexiva sobre habilidades, conhecimento, uso da internet com ética e responsabilidade é o que os jovens necessitam incorporar.

Prensky (2021) ainda acrescenta que, no mundo atual, a escola não basta fornecer informações simplificadas de maneira que haja apenas uma resposta correta para determinada pergunta. As gerações mais jovens precisam ter acesso aos melhores métodos para a obtenção de conhecimento, que não desencoraje o pensamento independente e estimule a cooperação.

Para Prensky (2021), mesmo que a tecnologia em sala de aula seja uma vantagem em muitos aspectos, também pode representar um problema para o foco de atenção dos jovens. É muito fácil para eles distraírem-se com o acesso a sites de redes sociais, jogos on-line ou vídeos, sofrerem influências negativas, sendo que isso, de algum modo, pode dificultar a concentração em tarefas de casa e atividades de sala de aula. A quantidade de informação e conteúdos disponíveis na internet faz com que o seu acesso aos equipamentos digitais acabe por interferir nas relações dentro de casa e na sala de aula.

Conforme Geekie (2015), se a tecnologia em sala de aula é apontada como suporte e colaboração, também é sinalizada

como elemento de distração, dispersão e uso de forma incorreta. O *e-book* ainda traz que: “a capacidade técnica que essas novas gerações têm não é acompanhada por uma reflexão sobre a própria dimensão da internet” (Geekie, 2015, p. 12).

Castells (2024) complementa que a internet acabou com o monopólio de comunicação das grandes empresas, que as plataformas de mídia social não têm interesse em limitar a autoexpressão. Somos capazes de comunicação livre. Ademais, segundo Castells (2024, s./p.): “o problema é que essa livre expressão cheia de contradições e conflitos não segue as normas de comportamento que gostaríamos. Quais sejam: educação, respeito e construção. Isso não é um problema das redes sociais, mas sim de quem somos como humanos”.

Sendo assim, de acordo com Castells (2024), Geekie (2015) e Prensky (2021), o acesso às redes sociais de forma indiscriminada, em que o aluno é livre para expressar-se e dialogar com uma parcela de pessoas, que são propensas às violências e disseminam isso de forma indiscriminada, acaba por afetar as relações desses jovens em casa e na escola. Para além disso, é apontada como elemento de distração, dispersão e uso de forma incorreta.

RESPONSABILIDADES DOS PROFESSORES PARA COM A CULTURA DIGITAL

O que entendemos como responsabilidade do professor enquanto educador para a cultura digital? Segundo Prensky (2021, p. 168), “embora existam muitos adultos que influenciam as crianças e jovens, pais, mães, familiares e modelos, repassamos para os professores grande parte da responsabilidade de prepará-las para o futuro”.

De acordo com Moran (2012), percebemos que a educação não acontece só em um período determinado no tempo, mas ao longo de toda a vida de todos os cidadãos e em todos os espaços. Ele ainda define “a sociedade é educadora e aprendiz, ao mesmo tempo” (Moran, 2012, p. 15). Ao referir-se sobre a escola, o autor salienta que: “as escolas e universidades são os espaços institucionais legítimos para a formação de novos cidadãos” (Moran, 2012, p. 15).

Castells (2017), ao discutir a educação como um bem prioritário fundamental, descreve que as transformações na sociedade em rede influenciam diretamente a economia em rede, sendo que essa colaboração, compartilhamento em rede, fortalece e domina esse modelo organizacional, impulsionando a produtividade e promovendo formas colaborativas e solidárias. Isso representa um novo paradigma empresarial e educacional que está longe de superar as desigualdades.

Além disso, segundo (Castells, 2017. s./p.): “a desigualdade mais importante é a que acontece na educação e na pesquisa, porque delas depende todo o resto, a desigualdade de renda, na saúde, na moradia, em tudo”. Assim sendo, conforme Prensky (2021), Moran (2012) e Castells (2017), as crianças e os jovens são influenciados pelos adultos, pelos modelos econômicos e pelas redes colaborativas ao longo de toda a sua vida, haja vista que vivemos em uma sociedade que é aprendiz e educadora ao mesmo tempo, porém os espaços legítimos para que a educação aconteça são a escola e a universidade. O investimento maciço na melhoria da educação proposta, aplicada pelas escolas e universidades representa a chave para o êxito econômico e, por consequência, melhorias na saúde, moradia e renda.

Charlot (2020), ao tratar sobre a competição entre professor e tecnologias traz à tona um dos principais temores dos educadores, o de ser substituído pela máquina. Porém, Prensky (2021) afirma que é improvável que os professores sejam substituídos por máquinas, pois sempre haverá necessidade de ótimos professores, já que só eles podem oferecer empatia, respeito, paixão e motivação.

O fantasma da IA que tem assombrado as escolas, sem dúvida, é o Chat GPT. Para Castells (2023, s./p.): “a rápida disseminação do Chat GPT em ambientes educacionais disparou os alarmes. Um olhar sereno sobre um processo imparável exige lembrar o que já sabemos sobre o efeito da introdução de computadores conectados à internet nas escolas”.

Ademais, de acordo com Castells (2023, s./p.): “os especialistas sugerem que os livros didáticos têm efeitos mais positivos para a aprendizagem, pois são supervisionados por comissões acadêmicas teoricamente competentes”. Porém, Castells reflete que o uso da IA pode ser positivo desde que haja formação docente e um forte envolvimento dos professores. Para ele: “Pode ser positivo quando há um forte envolvimento dos professores, orientando os alunos. E como os educadores já têm muito trabalho, e como as administrações não se encarregam de formá-los, a conexão com os alunos é deficiente” (Castells, 2023, s./p.).

Para Santaella (2023, p. 14): “a inteligência artificial, geralmente, associada a algoritmos que executam funções complexas de modo autônomo, potencializa os efeitos sociais da desinformação”. Segundo Santaella (2023) e Castells (2023), entendemos que, em tempos de inteligência artificial, o “ensinar” na escola por meio da prática do professor é necessário e fundamental

para combater a desinformação, conteúdos enganosos, imagens, vídeos, textos escritos de forma distorcida, editados pela IA carregados de ideologias de todos os tipos. Os jovens precisam estar preparados para esses desafios do novo século.

ESCOLA DO SÉCULO XXI

Como seria a escola do século XXI? Para pensarmos é fundamental considerar os seus desafios, os caminhos para chegar a uma educação de qualidade por meio do uso das tecnologias que fazem parte de nossas tarefas diárias dentro e fora da escola.

Figueiredo (2016) explica que são raras as atividades individuais e coletivas que executamos ou conduzimos no nosso dia a dia e que não necessitam da tecnologia para sua execução ou conclusão. Segundo Figueiredo (2016, p. 19): “vivemos hoje em vários mundos: um analógico e um digital, um físico e um virtual, um presencial e um distante”.

Ainda de acordo com Figueiredo (2016), ao percebermos esses mundos que nos cercam e evoluem constantemente, é evidente que a escola também está sendo envolvida e passando por mudanças, vivendo um tempo pré-digital, encaminhando-se para o digital. Porém, não é o suficiente para suprir as necessidades dos estudantes, conforme define Figueiredo (2016, p. 21), “não se trata de passar tranquilamente de um regime estável, o do pré-digital, para outro regime estável, o do digital, e dar o problema como resolvido”.

O envolvimento da escola no meio digital traz novos desafios, sendo que, segundo Figueiredo (2016), a constante exposição pública dos jovens e seu consumo baseado em música, jogos e vídeos, representa perigos de manipulações intelectuais e está longe de corresponder às habilidades necessárias.

Em conformidade com Nóvoa (2022), a escola do século XX atendeu bem os seus propósitos, sendo necessária, no presente, a sua metamorfose, sendo que esse processo precisa ser construído com base nas realidades e nas experiências que já existem em muitas escolas. O autor acrescenta que, “eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas, isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma” (Nóvoa, 2022, p. 15).

Para Figueiredo (2016), a cultura digital é a grande responsável pelas mudanças na escola, mas ensinar o digital não basta, é preciso desenvolver competências e autonomia para que esse mundo em transformação fique melhor. Portanto, entendemos que essa transformação que a escola está passando do pré-digital para o digital, que também podemos chamar de metamorfose, necessita compreender os seus verdadeiros propósitos e responsabilidades para com um novo ensino que desenvolva o conhecimento, as competências das novas gerações para um mundo em transformação constante, que desenvolva a cultura e a autonomia. Além disso, em conformidade com Nóvoa (2022), é preciso transformar a estrutura da escola com base em movimentos contrários de diversificações e criação de novos ambientes através de projetos com trabalhos presenciais e digitais.

Desse modo, conforme Nóvoa (2022) e Figueiredo (2016), a escola do século XXI, após passar por essa metamorfose digital e cultural em um mundo de transformação, precisa intensificar seus esforços para promover diversificação dos currículos e espaços de aprendizagem por meio de metodologias diversas, que possibilitem autonomia e competências, que contribuam para um mundo melhor. Apesar de as escolas e as universidades serem os

espaços legítimos de aprendizagem, só a escola não será responsável por tal transformação, mas toda a sociedade. Segundo Pretto (2013, p. 123): “uma nova escola deverá ser construída para enfrentar os desafios do novo milênio que se avizinha, mesmo sendo claro que ela não existe isoladamente e, certamente, não será somente por meio dela que se promoverá a transformação da sociedade”.

ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Em treze de janeiro de 2025, foi sancionada pelo presidente da República a lei nº 15.100/2025, que tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e dos adolescentes.

A atuação do Coordenador Pedagógico (CP) na escola, diante do contexto da cultura digital e dos desafios do uso da tecnologia na educação, necessita ser pautada em ações estratégicas, que promovam o uso responsável e produtivo das ferramentas digitais pelos alunos e professores. Acreditamos que essas ações que o coordenador pedagógico precisa atuar e dedicar seus esforços, podem ser baseadas na/no:

- Formação profissional de forma efetiva e continuada;
- Mediação do uso de tecnologias na educação por parte dos alunos e professores;
- Promoção de uma cultura digital que enfatiza a ética na internet;

- Orientação de práticas pedagógicas que promovam a inclusão digital e combatam a desigualdade;
- Incentivo à formação docente e integração da IA na educação;
- Fomento ao protagonismo estudantil e ao uso de metodologias ativas;
- Apoio pedagógico na gestão do uso dos dispositivos eletrônicos;
- Acompanhamento, orientação e registro pedagógico.

Após a promulgação da Lei nº 15.100/2025, as interações do coordenador pedagógico com os alunos, professores, gestores e pais tendem a apresentar novas características e expectativas que, a partir de então, fazem parte da sua construção identitária. Neste sentido, segundo Souza e Placco (2017, p. 13), identidade é definida como:

Entendemos a identidade como processo constituído nas interações com os outros – no caso do CP, professores e gestores (com quem se relaciona com mais frequência) e alunos, famílias e sistema de ensino, também no processo de atribuir-lhe papéis e funções, expectativas e representações. Concorrem ainda, nesse processo, a história singular do sujeito, construída enquanto vida pessoal e profissional.

Essas novas interações envolvem o campo das relações interpessoais e, na maioria das vezes, são marcadas por conflitos. Ainda não sabemos como essas relações manifestam-se no cotidiano escolar com a implementação da Lei nº 15.100/2025, mas acreditamos que haverá conflitos, uma vez que o conflito é uma característica intrínseca à natureza humana. Além disso, a nossa sociedade está profundamente imersa em uma dependência

significativa da tecnologia, seja para o trabalho e produção, o que pode ser visto como algo necessário e positivo, mas também em relação a conteúdos desnecessários, muitas vezes, com intenções políticas e consumistas que desviam e prejudicam a saúde mental, física e social.

Para Silva, Rabelo e Almeida (2017), os conflitos interpessoais na escola sempre existirão e, quando encarados como fenômenos indicativos, podem ajudar a estabelecer “ações educativas”. De acordo com Souza e Placco (2017), Silva, Rabelo e Almeida (2017), entendemos que o CP tem um papel importante nas interações com os outros, principalmente, entre professores-gestores e alunos-famílias, no que se refere às orientações dos seus papéis e funções que busquem estabelecer ações educativas.

Esse novo cenário da cultura digital apresenta mais um desafio para a atuação do Coordenador Pedagógico na escola, considerando que muitos estudantes estão acostumados a utilizar os seus celulares como ferramentas para comunicação, pesquisa e interação social. A proibição pode gerar resistência e indisciplina por parte dos alunos, que veem o celular como uma extensão de sua vida social, o que pode resultar em conflitos e desentendimentos, tanto com os estudantes quanto com os pais.

O CP terá a responsabilidade de mediar e orientar o professor nessas situações, buscando alternativas para minimizar os seus impactos negativos. Além disso, o CP enfrentará o desafio de envolver as famílias no processo, esclarecendo os benefícios da Lei nº 15.100/2025 e promovendo o alinhamento entre a escola e os pais, enfatizando a importância de um ambiente escolar mais focado e menos dependente de dispositivos móveis.

Esses desafios exigem uma abordagem equilibrada, que envolva adaptação, mediação de conflitos e reestruturação das práticas pedagógicas, a fim de garantir que a proibição dos celulares não prejudique o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura digital, como evidenciado ao longo desta análise, está profundamente enraizada na sociedade contemporânea, afetando direta e intensamente a educação, as relações sociais, o papel do professor e, principalmente, o comportamento e a formação dos alunos do século XXI. Autores como Castells (2023), Prensky (2021), Charlot (2020), Santaella (2023) e outros apontam para uma realidade em constante transformação, impulsionada pelas diversas tecnologias da atualidade, como a inteligência artificial, pelos desafios éticos e sociais que as acompanham.

Diante desse cenário, compreendemos que a escola e a universidade, enquanto espaço legítimo de aprendizagem, devem passar por um processo de metamorfose, como sugere Nóvoa (2022), para alinharem-se às exigências de uma geração conectada e digital. A simples presença da tecnologia em sala de aula não é suficiente. É necessário desenvolver competências críticas, éticas e reflexivas que permitam aos estudantes navegarem por esse mundo digital de forma autônoma, responsável e consciente.

O professor, por sua vez, não será substituído pelas máquinas, como enfatiza Prensky (2021), mas deve ser fortalecido em sua formação para atuar de forma crítica e criativa diante das novas demandas. Sua função como mediador, orientador e

formador de cidadãos continua sendo essencial em um contexto em que o volume de informações disponíveis cresce exponencialmente, muitas vezes, sem filtros adequados.

Nesse contexto, o papel do Coordenador Pedagógico assume uma relevância estratégica e fundamental. Cabe-lhe não apenas articular e acompanhar práticas pedagógicas, mas também mediar conflitos, orientar professores, dialogar com famílias e implementar ações que promovam uma cultura digital ética, inclusiva e pedagógica. A recente promulgação da Lei 15.100/2025, que regulamenta o uso de dispositivos eletrônicos na escola, impõe um novo desafio à atuação desse profissional, exigindo sensibilidade, conhecimento e liderança para transformar potenciais conflitos em oportunidades educativas.

A transformação digital na educação não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para o desenvolvimento de um ensino significativo, que promova a equidade, a cidadania digital e o pensamento crítico. Como apontam Figueiredo (2016) e Pretto (2013), a escola sozinha não será capaz de realizar essa transformação, ela deve caminhar em articulação com toda a sociedade.

Portanto, concluímos que o enfrentamento dos desafios impostos pela cultura digital requer um esforço coletivo e contínuo de todos os agentes educacionais. A escola do século XXI precisa ser um espaço de inovação, acolhimento e reflexão, no qual a tecnologia seja ferramenta de emancipação e não de alienação. A construção desse novo paradigma educacional depende da coragem para mudar, do investimento em formação docente e da valorização do protagonismo estudantil como eixo central da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. GOUVEIA, L. *Cultura Digital: uma discussão para uso e transformação no acesso e exploração da informação*. Colóquio Internacional EUTIC 2017. Recife. Brasil. Disponível: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6215/1/culturadigital_eutic2017vfinal.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (Org.). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação (Org.). *Caderno Cultura Digital* (Brasília). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturaldigital-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 17 fev. 2023.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. Trad. Roneide Venâncio Majer. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*; São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CASTELLS, M. *É Um Momento Sombrio, Sobre a Internet e Democracia*. Por Luiz Paulo Souza. Publicado em VEJA de 29 de março de 2024, edição nº 2886. Disponível em <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/e-um-momento-sombrio-diz-manuel-castells-sobre-internet-e-democracia>. Acesso em: 07 maio 2024.

CASTELLS, M. *A Educação é o Bem Prioritário*. Disponível em: <https://www.fronteras.com/leia/exibir/manuel-castells-a-educacao-e-o-bem-prioritario>. Acesso em: 01 maio 2024.

CASTELLS, M. *Inteligência Artificial e Educação: Uma Mudança de Paradigma*. 2023. Disponível em: *Inteligência Artificial e educação: uma mudança de paradigma*. Artigo de Manuel Castells - Instituto Humanitas Unisinos - IHU. Acesso em: 09 maio 2024.

CHARLOT, B. *Educação ou Barbárie?* Uma Escolha Para a Sociedade Contemporânea. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

DALBOSCO, C. A. Formação Humana na Sociedade Digital. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). *Teoria Crítica da Cultura Digital*: aspectos educacionais e psicológicos. São Paulo: Nankin, 2015.

FIGUEIREDO, A. D. (2016). Por uma escola com futuro ... para além do digital. *Revista Nova Ágora*, n. 5, set. 2016, p. 19-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309124131_Por_uma_escola_com_futuro_para_além_do_digital . Acesso em: 26 nov. 2023.

GEEKIE. *Entendendo o Aluno do Século 21* - e como ensinar essa nova geração. Geekie.com.br. Junho de 2015. 18 p. Organização Ana Prado. disponível em: <https://www.geekie.com.br/entendendo-aluno-seculo-21/> Acesso em: 12 nov. 2023.

IBGE. *Informações atualizadas sobre tecnologias da informação e comunicação*. 2021. Disponível: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. *Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025*. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Seção 1, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15100.htm. Acesso em: 28 maio 2025.

LEMOS, A. CUNHA, P. (Orgs). *Olhares sobre a Ciberultura*. Porto Alegre. Sulina, 2003.

LEMOS, A. Entrevista: O que é a cultura digital, ou cibercultura. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. p. 135-147.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999.

MARINO, L. F. A Cultura Digital na sala de aula: a reconfiguração dos processos de escolarização e as novas possibilidades do fazer docente. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, e-20535.019, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MORAN, J. M. *A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NÓVOA, A. *Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e a Legitimidade de sua Atuação*. São Paulo: Loyola, 2017.

PRETTO, N. de L.; SOARES, I. de O. (Orgs). *Uma escola sem/ com futuro: educação e multimídia*. 8. ed. rev. e atual. Salvador: EDUFBA, 2013. 286 p.

PRENSKY, M. *Educação para um mundo melhor: como estimular o poder das crianças e jovens do século XXI*. Trad. Renato Marques de Oliveira. São Paulo. Panda Educação, 2021.

PRENSKY, M. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. 2001. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2023.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre. Sulina. 2009. (Coleção Cibercultura).

RESNICK, M. *Jardim de Infância Para a Vida Toda: Por Uma Aprendizagem Criativa, Mão na Massa e Relevante Para Todos*. Trad. Mariana Casetto Cruz; Livia Rulli Sobral. Rev. Téc. Carolina Rodeghiero; Leo Burd. Porto Alegre : Penso, 2020.

SANTAELLA, Lucia. *Pensar a inteligência artificial* [livro eletrônico]: cultura de plataforma e desafios à criatividade / Lucia Santaella; organizadores Daniel Melo Ribeiro, Geane Alzamora. - Belo Horizonte, MG: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2023.

SANTOS, L. G. dos. Entrevista :Como Você vê o Impacto da Cultura Digital? In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. p. 285-293.

SENA, A. *Conceito de Sociedade*. Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/conceito-de-sociedade>. Acesso em: 01 maio 2024.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* I Robert K. Yin; Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Pinheiro

Doutora em Educação no PPGEduc/UPF, Mestre em Educação (UFFS - Campus de Erechim), Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica (Gama Filho), Especialização em Educação Ambiental (FURG), Especialização em Mídias na Educação (UFRGS) e Especialização em AEE pela Faculdade de Educação São Luís. Graduação em Educação Física (UPF), em Pedagogia (UPF) e em Ciências Biológicas (Uniassevi). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). Integrante do Grupo de Estudos Saberes e Fazeres do Coordenador Pedagógico da Educação Básica. Docente EBTT, da Educação Especial do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Câmpus Xanxerê.

E-mail: ana.pinheiro@ifsc.edu.br ou paulapin777@gmail.com.

Antonio Ivan da Silva

Mestre em Educação (UFFS - Campus Erechim. Especialista em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional (UFFS - Campus Erechim). Licenciado em Educação do Campo – Ciências da Natureza (UFFS - Campus Erechim). Pós-graduado Lato Sensu em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento (UERGS). Bacharel em Serviço Social (UFRJ). Integrante do grupo de estudos: saberes e fazeres da coordenação pedagógica na educação básica (UFFS - Campus Erechim. Docente da disciplina de Física na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: ivan.peixes@gmail.com

Camila Chiodi Agostini

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF/RS. Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFFS, Campus Erechim/RS. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera - Passo Fundo/RS. Pós-graduada em Direito Público pela IMED - Passo Fundo/RS. Pedagoga, graduada pela Universidade Anhanguera - Unidade Passo Fundo/RS. Bacharel em Direito, graduada pela Universidade Luterana do Brasil (2008). Advogada Licenciada. Servidora pública federal junto à Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Passo Fundo/RS. E – mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com

Claucí Corradi Zanesco

Mestranda em Educação (UFFS - Campus Erechim) Especialização em Coordenação Pedagógica (UFSC), Graduação em Geografia (Uninter) e no Curso Normal Superior (Unopar), Integrante do Grupo de Estudos Saberes e Fazeres do Coordenador Pedagógico na Educação Básica (UFFS - Campus Erechim). Coordenadora Escolar na Secretaria de Educação de Presidente Castello Branco/SC e Docente na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail: claucizanesco@gmail.com

Consuelo Cristine Piaia

Doutora em educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Mestre em educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Licenciada em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar e em História pela Faculdade de Minas (FACUMINAS).
E-mail: consuelocristinepiaia@gmail.com

Gabriella Galvagna Demarco

Pós-Graduanda em Gestão Escola: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional. Mestra em Educação (UFS - Campus Erechim). Especialista em Neuropsicopedagogia (Unopar). Graduada em Licenciatura Pedagogia (UFS - Campus de Erechim). Integrante do Grupo de Estudos Saberes e Fazeres do Coordenador Pedagógico na Educação Básica (UFS - Campus Erechim). Docente de Anos Iniciais do Ensino fundamental da rede privada em Erechim - RS. E-mail: demarco.gabriella2@hotmail.com

Gery Odair Ricci

Mestre em Educação pela UPF- Universidade de Passo Fundo -RS. PPGEDU. Graduação em Educação Física - Faculdades Reunidas de Administração, C. Contábeis, C. Econômicas de Palmas. Pós-Graduação Lato Sensu no Magistério da Educação Básica com Concentração na Interdisciplinaridade - Campus Universitário Bezerra de Menezes UNIBEM - IBPEX - Curitiba. Integrante do Grupo de Estudos Saberes e Fazeres do Coordenador Pedagógico na Educação Básica (UFS - Campus Erechim). Atualmente atua na 6 Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia - CRE, no setor do ensino, faz parte do grupo de pesquisa de implementação da política do PNEERQ - Política de Equidade, Educação para as Relações Étnico Raciais e Educação Escolar Quilombola. E-mail: gery@sed.sc.gov.br

Jerônimo Sartori

Licenciado em Ciências – LC, UPF – 1978 e em Biologia – LP, UnC – SC – 1982. Especialista em Supervisão Escolar – Faed/UPF, 1986. Mestre em Educação – PPGEdU/PUCRS – 1995. Doutor em Educador – PPGEdU/Faced/UFRGS – 2009. Estágio Pós-doutoral em Educação – PPGEdU/ IHCEC/UPF – 2019. Professor de Matemática da educação básica anos finais do ensino fundamental da rede estadual (aposentado). Professor universitário na UPF de 1991 até 2010; na Unipampa, de 2010 até 2011; e na UFFS a contar de fevereiro de 2012 (atual). Atuação nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, docente permanente do PPGPE/UFFS/Campus Erechim. Líder do grupo de pesquisa: Educação e desenvolvimento social do campo, coordenador dos projetos de pesquisa: 01) Formação continuada, docência e currículo: entendendo a gestão em meio aos programas de mentoria pedagógica; 02) As produções acadêmicas no repositório da biblioteca da UFFS sobre a Educação do Campo no contexto do Corede Norte RS.

Letícia Luana Castoldi

Mestra em Educação (UFFS - Campus Erechim). Graduada em Pedagogia (Universidade Pitágoras - Unopar). Especialista em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino – Aprendizagem em Educação Infantil e Anos Iniciais (Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco), em Pedagogia Sistêmica (Faculdade UNINA) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera). Orientadora educacional na rede municipal de Concórdia/SC. E-mail: leticia_castoldi_@hotmail.com

Luci Pochmann

Mestranda em Educação (UFFS - Campus Erechim) Especialista em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional (UFFS - Campus Erechim) Pós Graduada em Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil (Facuminas) Graduada em Licenciatura Pedagogia (UFFS - Campus Erechim) Integrante do Grupo de Estudos Saberes e Fazeres do Coordenador Pedagógico na Educação Básica (UFFS - Campus Erechim) Supervisora Pedagógica no Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: lucipochmann2013@outlook.com

Márcia Fabris

Mestre em Educação (UFFSS - Campus Erechim) Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FACINTER), Graduação em Letras (URI - Campus de Erechim), Integrante do Grupo de Estudos Saberes e Fazeres do Coordenador Pedagógico na Educação Básica (UFFS - Campus Erechim). Docente de Língua Portuguesa em escolas municipais dos municípios de Gaurama e Erechim. E-mail: marciaafabris@gmail.com.

Natália Rodigero

Especialista em Atendimento Educacional Especializado (Centro Universitário - UNIDEAU), Graduação em Pedagogia (Centro Universitário- UNIDEAU). Integrante do Grupo Sabores e Fazeres do Coordenador Pedagógico na Educação Básica (UFFS - Campus Erechim). Docente na rede municipal de Erebangó/RS como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. E-mail: nrodigero@gmail.com

Paulo Rogério De Rossi

Graduação em Letras - Língua Português e Italiano pela UNC (2001). Especialização em Língua Portuguesa pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e extensão (2003). Mídias na Educação pela Universidade Federal de Rio Grande (2011). Gestão e Organização da Escola pelo UPU (2018). Mestre em Educação pela UPF - (2024). Atualmente é Técnico de Ensino - Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Santa Catarina. Professor e Assessor Pedagógico - Rede Municipal de Ensino de Concórdia SC. Articulador Regional do Pacto Nacional pela Irradicação do Analfabetismo e a Qualificação da EJA. Tem experiência na área de Letras e Gestão Escolar, produção textual/gramática, formação de professores e gestores, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação, planejamento, sociedade, comunicação formal, conteúdos contemporâneos, sistematização curricular, Práticas pedagógicas, gestão e organização escolar, Práxis pedagógica, sistêmica, pedagogia/andragogia, comportamentos/disciplina e indisciplina escolar.

Rafael Pedott

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Especialista em História da Ciência pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), professor da rede pública.

Wylana Cristina Alves de Souza

Doutoranda Em Educação (Universidade De Passo Fundo), Mestre Em Educação (Universidade De Passo Fundo), Especialização Em Gestão Escolar (Universidades Signorelli), Graduação Em Pedagogia (Universidade De Uberaba), Graduação Em Letras (Faculdade De Ciências Humanas Do Vale Do Piranga), Coordenadora e Diretora de Escola - Escola da Rede Privada de Passo Fundo. E-mail: wylanasouza@gmail.com



“Entendemos que a escola democrática não pode ter seu sentido centrado, em primeira instância, nem na ideia de que tendo autonomia se preserva a liberdade das pessoas para tomarem decisões (visão liberal), nem na ideia de que democratizar a escola é democratizar as relações entre as pessoas (trabalho coletivo, relações solidárias, eliminação das hierarquias, eleições para os cargos, direção colegiada etc.). Escola democrática é um lugar de interações sociais que possibilitam a todos os alunos chances iguais de escolarização formal, aprendizagem real e desenvolvimento cognitivo. Esta é a melhor contribuição social do sistema de ensino para a redução de desigualdades sociais, para o que a democratização das relações é um meio. Esse entendimento supõe, sim, que a escola instaure modos de convivência emancipadores, participativos, solidários, isto é, um outro modo de convivência humana, mas isto não a exime de seus objetivos socioculturais e institucionais, de prover formas de estruturação e de organização que assegurem êxito à consecução desses objetivos (o ensino e a aprendizagem)” (Libâneo, 2007, n.p.).