JÂNIA CARDOSO DOS SANTOS
KELLI CONSUÊLO ALMEIDA DE LIMA QUEIROZ

Organizadoras

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

conhecimentos e vivências no contexto da escola pública

UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

JÂNIA CARDOSO DOS SANTOS
KELLI CONSUÊLO ALMEIDA DE LIMA QUEIROZ
Organizadoras

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: conhecimentos e vivências no contexto da escola pública

Alecrim JORNAL E EDITORA
Bahia
2026

JÂNIA CARDOSO DOS SANTOS
KELLI CONSUÊLO ALMEIDA DE LIMA QUEIROZ
Organizadoras

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: conhecimentos e vivências no contexto da escola pública

Alecrim JORNAL E EDITORA
Bahia
2026

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

Coordenação pedagógica na educação básica : conhecimentos e vivências no contexto da escola pública / Jânia Cardoso dos Santos, Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz. -- Barreiras, BA : Jornal Editora Alecrim : Universidade do Estado da Bahia - UNEB, 2026.

Vários autores.
ISBN 978-65-83430-65-6 (Jornal Editora Alecrim)

1. Aprendizagem 2. Coordenadores educacionais 3. Educação básica 4. Escola pública 5. Planejamento educacional 6. Professores - Formação I. Santos, Jania Cardoso dos. II. Queiroz, Kelli Consuêlo Almeida de Lima.

26-361457.0 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Coordenação pedagógica : Educação 370.71

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

EDITORA ALECRIM
Diretor e Presidente: Gustavo Lucena de Melo UNIFESO

Conselho Editorial
Cláudia Coelho de Meneses UNIVERSO
Alan Barbosa Magalhães UNIFESO
Leticia Coelho de Meneses UFRJ
Alana Parvati Andrade Magalhães UFF

Alecrim® JORNAL E EDITORA
@jornal.alecrim
@jornaleditoraalecrim
Jornal Alecrim
jornal.alecrim@gmail.com

Sumário

PREFÁCIO 9

APRESENTAÇÃO 17

PARTE I - COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A): TRABALHO, FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Processos de trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico(a) e a constituição da profissionalidade 27

Taciana Vanessa Santana Rios
Simone Leal Souza Coité

Atividade complementar: espaço-tempo de trabalho do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Educação da Bahia 49

Meire Fabíola Andrade Pignata Silva
Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz

Formação continuada de coordenadores pedagógicos na Bahia (2019-2023): cenários em disputas 69

Givaédina Moreira de Souza
Anatália Dejane Silva de Oliveira

Escola e gestão democrática: modelos eurocêntricos e potenciais de decolonização..... 97

Jânia Cardoso dos Santos
Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro
Fabiana Leal de Souza Dias
Erica Neitzke da Cruz

PARTE II - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS

As implicações da avaliação do trabalho do coordenador pedagógico para a ação docente: o olhar do professor ..... .127

Ana Cristina dos Santos Ribeiro Laurindo
Catiane dos Santos Nascimento Mota

A avaliação formativa como parte integrante do conselho de classe: reflexões do coordenador pedagógico..... 155

Dilvaneide Lisboa de Souza
Vitória Gabriele Barbosa Gomes

Políticas públicas educacionais destinadas aos alunos com deficiência na Escola Municipal Padre Vieira, localizada no município de Barreiras - Bahia no período de 2009 a 2010..... 177

Leonídia Aires Pedrosa de Souza Lima
Joelma Cerqueira de Oliveira

Inteligência Socioemocional: aprendendo a manejar as emoções no contexto educacional..... 209

Hedirlene de Araujo Sobreira Lopes
Maria Eliete dos Santos Pereira

Coordenação pedagógica e gestão escolar: articulações, tensões e possibilidades para a consolidação de práticas democráticas na escola 235

Juarez Pinheiro dos Santos
Aldeci Oliveira Queiroz Moreira

O papel e atribuições do coordenador pedagógico: um relato de experiência 253

Julia Gabrielly Rosa Oliveira
Jheniffer Nicoly de Araújo Costa

O conselho de classe sob a ótica do coordenador pedagógico: conceito, organização e intenções 267

Dilvaneide Lisboa de Souza
Vitória Gabriele Barbosa Gomes

A dimensão pedagógica em escolas da Rede Pública Municipal de Barreiras-BA 281

Jenilza Rodrigues dos Santos
Márcia Rasia Figueirêdo

Trabalho colaborativo: a importância da coordenação pedagógica para a promoção da Educação Especial inclusiva..... 301

Eliene Pereira Fernandes
Janete Oliveira Lopes Nascimento
Liliana Rocha de Oliveira

SOBRE AUTORES E AUTORAS 320

PREFÁCIO

Esta obra apresenta a produção intelectual fomentada pela Universidade do Estado da Bahia, notadamente no âmbito do *Campus* IX, congregando profissionais da Educação Básica e Superior com trajetórias na coordenação pedagógica da rede pública do Território de Identidade Bacia do Rio Grande. Por meio do conjunto de seus capítulos, o livro oferece uma conjuntura teórico-metodológica que viabiliza um exercício coletivo de análise, reflexão e resistência compartilhado na escola pública. Com o objetivo de problematizar os desafios contemporâneos do fazer pedagógico frequentemente marcados pela imposição vertical de propostas direcionadas ao trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, lançar luzes para a constituição da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como articulador(a) dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta(e) profissional, historicamente atravessada(o) por heranças de controle e fiscalização, assume nos tempos atuais o desafiador papel de atuar como articulador e formador. Para dar conta da complexidade deste trabalho no chão da escola, este livro foi cuidadosamente organizado

em duas dimensões complementares, abrangendo resultados de pesquisa com dados de investigações vivenciadas em escolas públicas em diferentes municípios do Território de Identidade da Bacia do Rio Grande e também relatos de experiências que oferecem elementos da vida cotidiana na escola construída de forma coletiva.

Os textos evidenciam pluralidade teórico-metodológica, transversal às diversas autorias, caracterizada tanto pela crítica ao tecnicismo burocrático e à racionalidade instrumental que priorizam indicadores em detrimento da formação quanto pela defesa de uma *práxis* reflexiva, política e formadora que busque romper com lógicas de controle e produtividade. Ao distanciar o trabalho na coordenação pedagógica da lógica das teorias administrativas descontextualizadas, os autores do livro valorizam a atuação situada na realidade social do contexto escolar, *lócus* onde emergem tensões dialéticas entre o cumprimento das prescrições normativas e a mudança da realidade vivida, mas também produz processos formativos pela vivência coletiva em uma gestão democrática em prol da equidade como princípio.

Um dos eixos estruturantes que sustentam esta obra é a investigação sobre a identidade e a profissionalidade do(a) coordenador(a). As autoras nos convidam a superar a

visão histórica do supervisor como fiscalizador ou 'pombo-correio' da direção da escola, para a constituição de uma identidade forjada na especificidade do conhecimento pedagógico da escola que se produz coletivamente. No entanto, o livro não se furta a expor as contradições do real. Há uma denúncia recorrente e necessária sobre a captura do tempo pedagógico pelas demandas burocráticas e gerencialistas.

A análise sobre a Atividade Complementar revela como este espaço-tempo, conquistado historicamente como *lócus* de formação continuada e reflexão entre docentes e coordenador(a), encontra-se frequentemente sitiado pela lógica dos resultados imediatos e das avaliações externas. A obra dialoga, assim, com a inquietação cotidiana do(a) coordenador(a), muitas vezes engolido(a) pelas 'urgências' em detrimento do que é verdadeiramente importante: o acompanhamento do trabalho do(a) professor(a) num ambiente de permanente aprendizagem profissional.

Outra discussão relevante é o reposicionamento político da concepção de gestão, compreendida num cenário de compromisso ético com a transformação social e a superação de desigualdades, criticando os modelos eurocêntri-

cos e hierarquizados que historicamente reproduzem a lógica do controle e da subalternização, propondo uma atuação responsável e interessada na escola, seus profissionais e estudantes. A gestão democrática é apresentada não como um *slogan*, mas como uma prática de partilha de poder e experiências, alicerçada na escuta sensível e na valorização da diversidade, onde o(a) coordenador(a) atua como articulador(a) entre as políticas públicas e o trabalho pedagógico no 'chão da escola', movimentado pela atuação conjunta dos profissionais da educação escolar, como mecanismo que promove e fortalece o diálogo institucional e a construção de consensos em defesa de um projeto educativo emancipatório.

Essa perspectiva crítica se estende à análise dos processos avaliativos institucionais e de aprendizagem. Ao discutir o Conselho de Classe, as autoras deslocam o foco da atribuição de notas para a avaliação com função formativa e diagnóstica, entendendo este colegiado como um espaço privilegiado para a reflexão sobre o currículo e as metodologias de ensino. Essa abordagem é apresentada como uma produção do(a) coordenador(a) pela postura de liderança que faz mudar o 'desabafo docente', muitas vezes caracte-

rizado por queixas isoladas sobre o comportamento dos alunos ou a falta de recursos, em análise pedagógica propositiva e de orientação para as intervenções didáticas que assegurem as condições de aprendizagem profissional e superem a cultura do fracasso escolar.

A abrangência do livro se revela também no tratamento de temas emergentes e urgentes que demandam respostas institucionais complexas e integradas. A inclusão escolar é abordada para além do acesso pela matrícula, mas pela articulação colaborativa entre o professor da sala comum, o Atendimento Educacional Especializado e a gestão escolar, visando à vivência de práticas pedagógicas que respondam às necessidades específicas dos estudantes. Nesse contexto, o(a) coordenador(a) é apontado como o profissional indispensável pela constituição dessa rede de apoio, atuando na elaboração de estratégias a partir do trabalho com o Plano de Estudo Individualizado e da sensibilização da comunidade escolar. Da mesma forma, a inteligência socioemocional é abordada, não como modismo impulsionado pelo discurso da BNCC, mas como componente de sobrevivência e de saúde mental dos profissionais da escola em um ambiente marcado por conflitos e também por aprendizagens profissionais, exigindo o desenvolvimento

da autoconsciência e da empatia para a gestão das relações interpessoais e a manutenção de um clima organizacional saudável.

Além disso, aborda-se também o papel estratégico do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na vivência da gestão democrática junto a professores, equipe gestora e comunidade com a responsabilidade de implementar o Projeto Político-Pedagógico num ambiente que é, ao mesmo tempo, de promoção da formação continuada e em serviço e de sobrecarga de tarefas administrativas, de sobreposição de papéis, de pressões para a geração de indicadores por avaliações externas.

Neste livro a escola é o local privilegiado de aprendizagem profissional que agrega valor singular à formação continuada, espaço onde os resultados de pesquisas são apropriados a partir de suas aproximações com a realidade concreta. Seja analisando os planos estaduais ou a prática cotidiana na Atividade Complementar, defende-se que a formação não é um evento esporádico, característico dos velhos modelos de treinamento, mas um processo contínuo de tomada de consciência da realidade escolar situado socialmente. Esse processo valoriza as situações-problema vivenciadas no chão da escola para promover a (re)construção

de processos de atualização profissional de docentes e de mudança da *práxis* pedagógica.

Esta obra oferece espelhos e janelas. Espelhos onde o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e demais profissionais da escola poderão reconhecer suas dores e desafios, muitas vezes invisibilizados pelas tensões cotidianas e pela sobrecarga burocrática que fragmenta o fazer docente. Janelas que apontam para horizontes de uma prática coletiva mais autônoma e emancipatória, alicerçada na reflexão crítica e na construção de conhecimentos partilhados. É uma leitura necessária e provocativa para quem acredita que a mudança da realidade social da educação escolar passa, inevitavelmente, pelo fortalecimento político e pedagógico do trabalho da e na escola. Enfim, toma-se a coordenação escolar como ambiente de acolhimento de pessoas que precisam se colocar em busca por um projeto educativo democrático, inclusivo e comprometido com a diversidade e equidade social.

Anatália Dejane Silva de Oliveira
Universidade Federal do Oeste da Bahia

APRESENTAÇÃO

Prezado leitor, prezada leitora,

O livro que você tem em mãos reúne textos diversos com resultados de estudos, pesquisas científicas e vivências na área da coordenação pedagógica. A inspiração para a elaboração ocorreu na Universidade do Estado da Bahia - UNEB-Campus IX, no âmbito dos encontros do projeto de extensão "Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA". A pretensão é que os textos sejam provocativos de análises coletivas sobre a escola pública, com foco especial na figura do coordenador pedagógico.

Reúne profissionais de educação básica e superior para analisar, refletir e resistir no contexto escolar, apontando possibilidades e desafios do cotidiano pedagógico. Aborda também a gestão democrática e a inclusão escolar, convidando coordenadores e demais profissionais a reconhecerem seus processos e a construírem um trabalho colaborativo mais autônomo, voltado para uma educação democrática e inclusiva.

É uma leitura para quem acredita que a mudança na educação passa pelo fortalecimento do trabalho escolar. A obra se organiza em duas partes. A primeira remete à dinâmica

do(a) coordenador(a) pedagógico(a): trabalho, formação continuada e participação na gestão democrática. A segunda parte apresenta relatos de experiências no âmbito da coordenação pedagógica em escolas públicas.

O capítulo 1, "Processos de Trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e a Constituição da Profissionalidade", das autoras Taciana Vanessa Santana Rios e Simone Leal Souza Coité, trata da profissionalidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como processo contínuo, histórico e coletivo, marcado por aprendizagens, valores e condições institucionais. Sua prática envolve acompanhar, articular e mediar processos pedagógicos e organizar a formação continuada para qualificar o ensino e a aprendizagem. São necessárias intencionalidade política e construção crítica de conhecimento próprio, para emancipar a atuação de condicionamentos externos e efetivar transformação social por meio da educação.

O capítulo 2 "Atividade Complementar: espaço-tempo de trabalho do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Educação da Bahia", das autoras Meire Fabíola Andrade Pignata Silva e Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz, tem como foco a discussão da identidade do coordenador pedagógico, reafirmando sua função central na articulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na promoção da formação continuada. Para tanto, é necessário enfrentar as lógicas

de controle e produtividade, valorizando uma atuação crítica e formativa alinhada às necessidades reais da comunidade escolar.

O capítulo 3, "Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos na Bahia (2019–2023): Cenários em Disputa", das autoras Givaédina Moreira de Souza e Anatália Dejane Silva de Oliveira, focaliza a formação continuada de gestores na Bahia (2019–2023) como campo de tensões entre modelos técnicos e perspectivas crítico-emancipatórias. Quando bem articulada com o trabalho escolar, promove diálogo, trocas e planejamento coletivo; contudo, para efetivar seu potencial, precisa ser garantida pelo Estado como direito laboral e construída em torno da valorização profissional e da gestão democrática e humanizadora.

O capítulo 4, "Escola e Gestão Democrática: modelos eurocêntricos e potenciais de decolonização", das autoras Jânia Cardoso dos Santos, Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro, Fabiana Leal de Souza Dias e Erica Neitzke da Cruz, discute a gestão democrática e decolonial como caminho para uma escola mais justa, plural e eficiente, enfrentando barreiras — resistência ao compartilhamento de poder, racismo estrutural, falta de recursos e cultura organizacional. Superar esses obstáculos exige esforço conjunto (gestores, professores, famílias, sociedade e políticas públicas), formação contínua e

mudança prática que valorize a participação e os saberes locais. O texto finaliza defendendo novas pesquisas e intervenções para fortalecer a autonomia pedagógica e a qualidade da educação pública.

O capítulo 5, "As Implicações da Avaliação do Trabalho do Coordenador Pedagógico para a Ação Docente: o olhar do professor", das autoras Ana Cristina dos Santos Ribeiro Laurindo e Catiane dos Santos Nascimento Mota, aponta o coordenador como peça-chave para a qualidade do ensino, promovendo organização, segurança e apoio ao professor, o que repercute positivamente na prática em sala de aula. A avaliação institucional, quando conduzida de forma reflexiva e coletiva, potencializa a formação continuada e a transformação escolar. Há avanços na atuação da coordenação, mas persistem desafios: afirmar autonomia, delimitar funções, ampliar a inovação pedagógica e qualificar formações continuadas mais alinhadas às necessidades docentes.

O capítulo 6, "Avaliação Formativa como Parte Integrante do Conselho de Classe: reflexões do coordenador pedagógico", das autoras Dilvaneide Lisboa de Souza e Vitória Gabriele Barbosa Gomes, evidencia que o conselho de classe, na realidade observada, está distante do ideal: não se configura como espaço democrático, inclusivo e formativo; tende a des-

motivar alunos e funciona como desabafo docente. É necessária melhor organização e articulação institucional para que o conselho seja efetivo como instrumento de avaliação formativa, reflexão e melhoria das práticas pedagógicas. O coordenador pedagógico tem papel central, mas sua atuação depende da mobilização coletiva da escola para promover avaliação contínua, participação estudantil e autocrítica docente, visando a real melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo 7, "Políticas Públicas Educacionais Destinadas aos Alunos com Deficiência na Escola Municipal Padre Vieira, localizada no município de Barreiras — Bahia, no período de 2009 a 2010", das autoras Leonídia Aires Pedrosa de Souza Lima e Joelma Cerqueira de Oliveira, aponta que há base legal robusta para a inclusão, mas a implementação prática ainda é insuficiente: existem avanços com salas de recursos e programas federais, porém a efetividade depende de formação docente, recursos, planejamento escolar e mudança de atitudes. Para que a inclusão seja real é preciso repensar currículo, avaliação e organização escolar, além de garantir políticas públicas contínuas e colaborativas entre municípios, estados e União. Recomenda-se foco em formação docente, investimento em materiais e acessibilidade e fortalecimento do diálogo entre famílias, professores e gestores para assegurar o direito à aprendizagem dos alunos com deficiência.

O capítulo 8, “Inteligência Socioemocional: aprendendo a manejar as emoções no contexto educacional”, das autoras Hedirlene de Araújo Sobreira Lopes e Maria Eliete dos Santos Pereira, sinaliza que desenvolver habilidades socioemocionais é essencial para o crescimento individual, social e acadêmico. Investir em formação de professores, políticas públicas e programas escolares contribui para ambientes mais equilibrados, relações harmoniosas e melhor desempenho dos estudantes na vida pessoal e profissional.

O capítulo 9, “Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar: articulações, tensões e possibilidades para a consolidação de práticas democráticas na escola”, dos autores Juarez Pinheiro dos Santos e Aldeci Oliveira Queiroz Moreira, tece um diálogo em que a coordenação pedagógica, quando compreendida e apoiada como instância estratégica da gestão escolar, é crucial para fortalecer a formação docente contínua; assegurar coerência entre PPP e práticas escolares; promover participação democrática; e responder criticamente às demandas sociais contemporâneas. Assim, contribui decisivamente para uma escola pública orientada por justiça, equidade e democracia — equilibrando tradição e inovação na busca pela humanização e emancipação dos sujeitos.

O capítulo 10, “O Papel e Atribuições do Coordenador Pedagógico: um relato de experiência”, das autoras Julia Gabrielly Rosa Oliveira e Jheniffer Nicoly de Araújo Costa, sinaliza que a experiência reforçou que a coordenação pedagógica é providencial para uma prática educativa eficaz e transformadora. Formação continuada, trabalho coletivo, clareza de atribuições e cuidado com o bem-estar do coordenador são essenciais para melhorar a qualidade da educação.

O capítulo 11, “O conselho de classe sob a ótica do coordenador pedagógico: conceito, organização e intenções”, das autoras Dilvaneide Lisboa de Souza e Vitória Gabriele Barbosa Gomes, aborda que o conselho de classe, quando bem planejado e mediado pelo coordenador pedagógico, transcende o caráter avaliativo e se torna espaço formativo que favorece uma educação mais inclusiva, reflexiva e de qualidade. É preciso fortalecer a cultura do conselho como processo contínuo no cotidiano escolar, ampliando a participação da comunidade e investindo na formação do coordenador e dos docentes. Recomenda-se articular melhor pautas e encaminhamentos, incentivar a participação familiar e promover formação continuada para potencializar os resultados no processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo 12, “A dimensão pedagógica em escolas da rede pública municipal de Barreiras-BA”, das autoras Jenilza

Rodrigues dos Santos e Márcia Rasia Figueirêdo, sugere que a equipe gestora atue coletivamente e com foco pedagógico para alcançar resultados significativos no ensino-aprendizagem. A conjugação de funções administrativas com liderança pedagógica (planejamento coletivo, formação continuada, acompanhamento docente) é essencial. Políticas públicas de apoio precisam ser fortalecidas para oferecer formação, tempo e recursos, possibilitando uma gestão pedagógica eficaz.

O capítulo 13, "Coordenação pedagógica na promoção da Educação Especial inclusiva mediante o trabalho colaborativo", das autoras Eliene Pereira Fernandes, Janete Oliveira Lopes Nascimento e Liliana Rocha de Oliveira, aponta o trabalho colaborativo como estratégia para a inclusão, exigindo responsabilidade compartilhada entre direção, coordenação, professores, AEE e cuidadores. A efetivação da inclusão depende de práticas conjuntas que criem ambiente propício ao desenvolvimento pleno de todas as crianças, celebrando a diversidade e garantindo o direito de aprender.

Assim, encerra-se a apresentação da obra agradecendo aos colegas da educação básica e educação superior, especialmente à UNEB, que notadamente tem promovido ações extensionistas com escolas da região oeste.

Desejamos excelente leitura!

As organizadoras

PARTE I

COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A): TRABALHO, FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

PROCESSOS DE TRABALHO DO (A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Taciana Vanessa Santana Rios
Secretaria Estadual de Educação da Bahia - SEC/BA

Simone Leal Souza Coité
Universidade do Estado da Bahia -UNEB/*Campus* IX

Introdução

O objetivo deste estudo é contribuir com a compreensão teórica dos processos de trabalho do(a) coordenado(a) pedagógico(a) e a constituição de sua profissionalidade. Para tanto, apresenta parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia. A partir de estudo bibliográfico, inicialmente, realiza-se a análise do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir da compre-ensão epistemológica do conceito de profissionalidade, sua constituição e descritores, dialogando com os aspectos relativos à construção profissional do ser coordenador(a) pedagógico(a).

Fundamentado em referenciais teóricos, a investigação estabelece que a relação entre trabalho e profissionalidade está intrinsecamente imbricada, visto que o ser humano é concebido como sujeito sócio-histórico que se produz por meio do trabalho num constante movimento, por isso a constituição da profissionalidade é também marcada pelas relações institucionais e situações cotidianas que são vivenciadas e partilhadas no cotidiano da escola. O estudo se organizou a partir dos paradigmas epistemológicos da pesquisa na educação, a abordagem qualitativa se apresentou como opção metodológica adequada, por valorizar a compreensão dos sujeitos em seus contextos.

O artigo foi estruturado em duas seções, na primeira realiza-se a explanação teórica a respeito do conceito de profissionalidade. Na segunda, são apresentadas algumas reflexões dos caracterizadores da profissionalidade, dialogando com os aspectos relativos à construção profissional do ser coordenador(a) pedagógico(a) e, por fim, as considerações finais.

O conceito de profissionalidade

Por conta do escasso referencial teórico que trata especificamente da profissionalidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a), foi realizada uma ressignificação das pesquisas voltadas para o desenvolvimento profissional docente, teorizados por diversos autores, como Cruz (2012), Ramalho e Nunes (2004), Ambrosetti e Almeida (2009), Sacristán (1995), Contreras (2002), Roldão (2005, 2007), entre outros. Acredita-se que, pela especificidade do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), é possível, com os devidos cuidados e adequações, realizar uma ponte teórica com o campo de estudo da docência.

O conceito de profissionalidade é oriundo do termo profissão e pode assumir significados diversos em função dos contextos e das referências teóricas utilizadas. A profissionalidade diz respeito ao "caráter profissional de uma atividade, às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade de uma determinada profissão" (Cruz, 2012, p. 74). Essa conceituação traz, ainda, a compreensão de que esses elementos podem ser desenvolvidos em esferas individuais e coletivas. Refere-se a um conjunto de características profissionais que tornam alguém profes-sor(a) ou, no caso, coordenador(a) pedagógico(a).

A profissionalidade corresponde a uma dimensão interna da profissionalização, na qual o(a) coordenador(a) pedagó-gico(a) adquire conhecimentos que são mobilizados em suas atividades educativas. Isso evidencia que, na dinâmica de formatação do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) com seus contextos e processos envolvidos, a profissionalidade se apresenta como a perspectiva mais adequada para análise do seu trabalho, visto que ela procura superar as percepções normativas criadas a partir de referências teóricas produzidas fora da realidade profissional. Essa perspectiva compreende os profissionais como atores sociais que, atuando em um ambiente institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão (Ambrosetti; Almeida, 2009).

Do mesmo modo, Sacristán (1995, p. 65) compreende a profissionalidade como uma construção dialética entre os contextos sociais, culturais e institucionais é a "[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". A profissionalidade está baseada nos conhecimentos e no saber-fazer, não na perspectiva de técnico ou improvisa-

dor, mas como um profissional que faz uso desse conhecimento e/ou experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes, buscando sempre valorizar a consciência da ação sem desvalorizar a teoria, pois a primeira é transmissora da segunda ao fundamentar os pressupostos da ação.

A fim de estabelecer a relação entre a profissionalidade docente, apontada por Sacristán (1995), e a profissionalidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a), pode-se indicar que esse processo é, também, constituído a partir da relação dialética nos múltiplos contextos em que esse profissional está envolvido, nos quais conhecimentos teóricos e práticos se inter-relacionam, conforme o momento histórico e a realidade na qual o(a) coordenador(a) pedagógico(a) está inserido(a). Compreende-se, sob a perspectiva do teórico, que o trabalho desse profissional sofre condicionamentos das organizações escolares e do sistema educativo. Na identificação de valores como uma especificidade da profissionalidade, Sacristán (1995) inclui dimensão ética ao fazer profissional. Essa dimensão também faz parte da análise teorizada por Contreras (2002, p. 74) ao afirmar que a profissionalidade se refere "[...] às qualidades da prática

profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". Na perspectiva dos autores, o conceito de profissionalidade engloba o trabalho de ensinar, assim como a expressão dos valores e da intencionalidade que se almeja alcançar e desenvolver na profissão.

Caracterizadores da profissionalidade do(a) coordenador(a) pedagógico

Os caracterizadores da profissionalidade são os elementos, comportamentos, conhecimentos e atitudes que definem e sustentam o exercício de uma profissão. Existem alguns caracterizadores da profissionalidade, todos em permanente reconstrução, a saber: a especificidade da função; o saber específico; o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo (Roldão, 2005).

Embora os estudos de Roldão sejam direcionados ao professor, é possível estabelecer uma interpretação dialética com a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Desse modo, os caracterizadores de profissionalidade propostos pela pesquisadora permitem reflexões a respeito de um conjunto coerente de preposições que podem contribuir para a melhor compreensão da constituição da profis-sionalidade desse profissional.

Na perspectiva de Roldão (2005), a especificidade da função refere-se à clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social. Com ênfase na função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) sua especificidade é coordenar o pedagógico, por meio do suporte organizacional e pedagógico aos professores, ou seja, trabalhar em função do ensino e da aprendizagem na escola com o objetivo de buscar a melhoria qualitativa desse processo (Franco, 2008).

É próprio do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) o acompanhamento das atividades pedagógicas do(a) professor(a), a articulação dos processos pedagógicos e a mediação das interações realizadas na escola, bem como a responsabilidade pela formação continuada dos(as) professores(as), com vistas à transformação da prática educativa para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Placco; Souza; Almeida, 2015).

A perspectiva relacionada à especificidade do acompanhamento se configura como acolhimento e encorajamento para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a), pois ao acompanhar o processo pedagógico, o planejamento das aulas nos horários de atividade coletiva, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) promove no espaço/tempo

um movimento de assistência-pedagógica-didática do(a) professor(a), pautado na reflexão e investigação crítica da sua prática pedagógica (Domingues, 2014).

Nesse sentido, o acompanhamento está desvinculado da ideia histórica do trabalho do "supervisor que esteve atrelada à fiscalização e não raro, à burocratização do ensino" (Macedo, 2016, p. 37), diz respeito ao trabalho coletivo, que busca no ambiente escolar um lugar de aprendizagem para os(as) estudantes, professor(a) e demais pessoas envolvidas no processo educativo.

Este acompanhamento implica articulação, ou seja, a integração e comunicação entre diferentes atores da escola. Envolve atividades, estratégias ou metodologias que facilitam a conexão contínua e o trabalho colaborativo, visto que ao trabalharem coletivamente, os profissionais podem compartilhar conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas, enriquecendo a abordagem educacional da instituição como um todo. A articulação se constitui como alicerce de toda atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) (Placco; Souza, 2012).

No trabalho de articulação, destaca-se como atribuição do(a) coordenador(a) pedagógico(a) a mobilização co-

letiva na construção do projeto político-pedagógico, documento que apresenta visão macro e integral, que contempla aspectos pedagógicos, políticos e administrativos da instituição. Sua construção requer abordagem colaborativa que garanta a participação de diferentes perspectivas e necessidades, por isso que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é considerado um dos atores principais na elaboração, implementação e acompanhamento do projeto (Pinto, 2011).

No exercício da sua profissionalidade, a articulação crítica entre o currículo oficial e o contexto dos sujeitos envolvidos no processo educativo faz parte constitutiva do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), pois é na busca contínua da direção político-ideológica que afirme um projeto humanista de valorização das pessoas e dos seus contributos individuais e coletivos que a atuação desse(a) profissional precisa ser construída.

A escola, como estrutura oficial do Estado, necessita atender as legislações e demandas requisitadas pelos órgãos oficiais externos. Entretanto, esse(a) profissional não pode ser visto(a) apenas como cumpridor(a) das políticas públicas educacionais, um(a) especialista técnica, pois cabe "à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias

implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios" (Franco, 2008, p. 126).

A mediação também se constitui como especificidade do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), como profissional mediador, no domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, em especial as relativas ao processo de ensino e aprendizagem, colabora para que o(a) professor(a) tenha contato com essas produções, questio-nando-as, refletindo com a intenção de transformar a maneira como concebem e atuam sobre elas. A mediação é compreendida como:

> processo que promove o acesso à produção cultural, cuja apropriação transforma o modo de funcionamento do psiquismo humano, é, neces-sariamente, realizado pelo Outro, representado, por sua vez, pelas pessoas de nossas relações. Nesse sentido, é possível pensar a mediação como intervenção, visto promover a transformação (Placco; Souza, 2015, p. 50).

No trabalho de mediação, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) proporciona junto ao(a) professor(a), o debate sobre a realidade, de acordo ao projeto político-pedagógico, propondo análise crítica reflexiva das ações desenvolvidas

na escola. Essa direção está presente nas práticas de formação, orientadas "pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção do sentido e significado" (Silva, 2018, p. 33), suscitando novas aprendizagens e mudanças de posturas e assim novas práticas.

A mediação, o acompanhamento e a articulação estão dialeticamente relacionados a especificidade essencial do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que é a formação do(a) professor(a). Formar significa a criação, junto ao(à) professor(a), de mecanismos de reflexão crítica e investigação sobre o trabalho pedagógico, a fim de coletivamente desenvolver ações que promovam oportunidades adequadas de aprendizagem para o(a) estudante.

Nesses termos, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se situa como o profissional responsável na articulação do espaço-tempo da coordenação pedagógica, atuando no trabalho de reflexão da prática de forma contextualizada com fatores históricos, sociais e ideológicos, possibilitando a construção de questionamentos e intervenções nas condições técnicas e políticas que estão presentes na ação de ensinar. Sua atribuição consiste na "monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante

procedimentos de reflexão e investigação" (Libâneo, 2015, p. 165).

Permeado por um contexto institucional em que diversos fatores dificultam o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a falta de clareza a respeito do que faz ou deveria fazer também colabora para que esse(a) profissional assuma um trabalho desvinculado da sua função coordenadora, impossibilitando a constituição da sua profissionalidade. Tais aspectos direcionam para a necessidade de apropriar-se de conhecimentos profissionais, "pois um dos aspectos que caracterizam uma profissão é a existência de um conjunto de princípios e conhecimentos e de uma espécie de código deontológico que possa orientar as práticas" (Pereira, 2011, p. 96).

Denominado de "conhecimento profissional" por Roldão (2005), é caracterizado como descritor da profissionalidade, ou seja, a especificidade da profissão está atrelada aos conhecimentos específicos que são interdependentes, não existe especificidade sem o domínio de um conhecimento próprio da profissão exercida. Importante ressaltar que são conhecimentos que não se caracterizam apenas pelo domínio do conteúdo de uma disciplina específica, mas

também ao conhecimento do seu significado social e cultural, assim como o processo histórico, as crenças e concepções que os legitimaram e lhes deram sustentação.

No trabalho de articulação dos processos pedagógicos na escola, possuir uma base sólida de conhecimentos profissionais específicos que colabora para que o(a) professor(a) possa desenvolver um olhar crítico, histórico e social dos conteúdos se constitui uma tarefa complexa, visto que a história da constituição da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é permeada pelo viés fiscalizador, além das diversas atribuições conferidas a ele(a) e que nem sempre condizem a especificidade da função.

As diversas demandas no ambiente de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), marcadas pela imprevisibilidade e as urgências, torna-se ainda mais nítida a importância de uma boa base de conhecimentos profissionais, pois diante dos acontecimentos que envolve sua atuação, o que vai definir sua ação é a capacidade de se posicionar em uma situação real que nem sempre pode ser prevista. Essa capacidade é resultado da clareza sobre os conhecimentos profissionais e a intencionalidade da educação escolar, que é o objetivo final de sua ação (Pinto, 2011).

Outro elemento importante para a constituição da profissionalidade diz respeito ao poder de decisão que se efetiva "sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle e sobre a atividade e a autonomia do seu exercício" (Roldão, 2005, p. 109). O poder de decisão está relacionado ao objeto e à forma de trabalho, passando pela autonomia e pela imputação de responsabilidade pelo produto da sua atividade.

No contexto contemporâneo em que a gestão da escola é regulada por parâmetros administrativos-gerenciais e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é cada vez mais cobrado(a) pelos resultados educacionais dos sistemas de ensino. A imposição dessa responsabilização resulta num trabalho de orientação e formação do(a) professor(a) direcionado por um currículo padronizado, onde a escola e todos(as) os(as) profissionais tomam a posição de cumpridores de tarefas preestabelecidas por políticas públicas orientadas pela lógica da produção por resultados quantitativos (Paro, 2016).

Esse cenário culmina na redução significativa da autonomia do(a) professor(a) e do(a) coordenador(a) pedagógico(a), o que, por sua vez, contribui para o aumento do

sentimento de desvalorização e a sensação de serem apenas executores de projetos idealizados por outros, orientado pela aparente autonomia (Contreras, 2002).

Quando os(as) profissionais envolvidos no processo reconhecem sua própria limitação e parcialidade, demonstram solidariedade e sensibilidade em relação aos demais envolvidos no processo educativo, especialmente os estudantes, essa aparente autonomia distancia-se da autossuficiência e caminha em direção à emancipação (Contreras, 2002).

O discurso sobre a autonomia materializada pelo individualismo no exercício da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem dificultado a organização, efetivação e pertença a um corpo coletivo que tem como propósito partilhar, regular e defender nos "intra-muros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima" (Roldão, 2005, p.109).

Dessa forma, o exercício da atividade profissional tem sido caracterizado pelo isolamento num movimento da aparente autonomia, cristalizado numa suposta liberdade no

interior das escolas, os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) isoladamente realizam o seu trabalho a partir de programas e projetos construídos por outros, sem a possibilidade de coletivamente questionarem ou refletirem criticamente sobre o que estão fazendo, tornando o exercício da profissionalidade frágil. Embora, não tenham consciência dessas circunstâncias, essa aparente autonomia culmina na invisibilidade do seu exercício profissional, prejudicando a análise entre os pares e a própria divulgação e o reconhecimento do trabalho educativo.

O pertencimento de um grupo de referência se constitui também como um caracterizador da profissionalidade, visto que o coletivo de pares disponibiliza espaço de reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola, essas análises culminam na redefinição do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e colaboram na construção de conhecimentos comuns ao exercício da profissão, assim como regular e defender o exercício da função. Esse processo não é restrito como movimento simples de colaboração, mas de instituição do coletivo na cultura profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Essa constituição não partirá das entidades públicas, mas, sim, no interior da própria categoria (Roldão, 2005).

Embora os estudos dos descritores sejam apresentados de forma individual, é importante salientar que existe reciprocidade entre esses qualificadores da profissionalidade, a eficiente constituição de um, colabora para o êxito do outro. Ou seja, a construção do conjunto específico de conhecimentos move a categoria para adquirir função igualmente específica. O alcance do poder de decisão juntamente com seus pares, contribui para a construção e o fortalecimento do coletivo. Conforme esse coletivo é organizado e consolidado, expande os espaços de participação, tanto no âmbito profissional quanto no social, ampliando o poder de decisão.

Considerações finais

A profissionalidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é compreendida como processo de desenvolvimento profissional, contínuo aprendizado e aprimoramento ao longo da carreira. Movimento individual de percepção da função, das motivações, dos valores pessoais e dos elementos que integram sua prática educativa, como também influências do externo e do coletivo permeado de implicações

das normas, regulamentos, padrões estabelecidos e condições institucionais nos quais os processos de trabalho são vivenciados.

Se constitui como especificidade da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) o acompanhamento das práticas pedagógicas, a articulação dos processos pedagógicos e a mediação das interações que ocorrem no contexto escolar, a responsabilidade pela promoção e organização da formação continuada dos(as) professores(as), com o intuito de fomentar a reflexão crítica e contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa conjuntura política e pedagógica, faz-se necessário que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tenha intencionalidade política no exercício do seu trabalho e nesse movimento construir seu próprio conhecimento crítico, emancipando-se de orientações externas que condicionam sua atuação profissional. Tais preceitos direcionam para a profissionalidade como processo contínuo e histórico, construída por meio da interação coletiva com os sujeitos que compartilham o mesmo espaço de trabalho, vinculada também aos fatores subjetivos e pessoais como formação, co-

nhecimentos epistemológicos, práticos e específicos da função que se configura como a responsabilidade formal e o compromisso social de transformar a realidade.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.) **O Coordenador Pedagógico e a formação e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v90n226/v90n226a04.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Editora Heccus, 2015.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **Coordenação pedagógica**: conceito histórico. In: processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4.ed. São. Paulo, Cortez Editora, 2016.

PEREIRA, Rodnei. Em busca de um caminho singular para um fazer plural: proposição de uma base de conhecimentos profissionais para o coordenador pedagógico. In PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo. Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Retratos do Coordenador Pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O Coordenador Pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Diferentes Aprendizagens da coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica.** São Paulo: Edições Loyola. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educ**ação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor.** Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. **Epistemologia da práxis na formação de professores. Perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2018

ATIVIDADE COMPLEMENTAR: ESPAÇO-TEMPO DE TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA

Meire Fabíola Andrade Pignata Silva
Secretaria Estadual de Educação da Bahia - SEC/BA

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz
Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB

Introdução

O cenário da educação brasileira que antecedeu a década de 1997, ano de instituição do cargo de coordenador pedagógico na rede estadual de educação na Bahia, registra referência à formação continuada docente em documentos oficiais de maneira genérica. No conjunto de publicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1961, 1968, e a reforma realizada através da Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, notam-se algumas sinalizações de responsabilização dos sistemas de ensino quanto a momentos de planejamento e aperfeiçoamento docente.

A necessidade de oferecer formação docente só ganhou força a partir da década de 1980 com as novas con-

quistas de direitos políticos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 com o fomento à gestão democrática. Na década de 1990 no contexto da Lei nº 9.394 de 1996, a reafirmação da importância da valorização do magistério provocou uma intensificação de ações objetivando a formação continuada dos docentes.

Nessa perspectiva, ainda na década de 1990 até início dos anos 2000, houve a multiplicação de programas e projetos destinados à formação docente de feição compensatória no Brasil (Gatti, 2008). Além disso, na lógica do Estado revelada nas políticas educacionais à época, denunciava dois aspectos correlacionados, de um lado, uma escola de má qualidade, e de outro, o docente despreparado para justificar a elaboração e execução de projetos educacionais de cunho compensatório.

Nesse debate, localiza-se também a necessidade da formação realizada no contexto da escola, no espaço-tempo de trabalho integrante da carga horária docente. Por isso, este artigo discute aspectos concernentes a instituição do cargo e atuação do coordenador pedagógico (CP) na rede estadual de educação da Bahia, no trabalho desenvolvido no espaço-tempo da atividade complementar (AC), anunciada como *lócus* da formação continuada a partir de 1997.

As análises estão apoiadas no contexto da pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), na análise documental de um conjunto de documentos oficiais, dados empíricos, além de referenciais teóricos-metodológicos no campo do materialismo histórico-dialético.

Dessa maneira, tratamos das relações entre trabalho e educação escolar no contexto da sociedade, sua organização política nos meios de produção econômicos, num esforço de aproximação teórico-metodológica ao materialismo histórico-dialético.

Atividade complementar na rede estadual de educação da Bahia: espaço-tempo de atuação do coordenador pedagógico

A Atividade Complementar (AC) é uma política na rede estadual de educação da Bahia, assegurada como um direito e componente essencial do trabalho docente visando a formação continuada e qualificação das atividades pedagógicas no âmbito escolar. Foi implementada em 1997, em decorrência da fusão dos cargos de Orientador Educacional

e Supervisor Escolar, e instituição do cargo de Coordenador Pedagógico (CP).

Sua origem remonta à conjuntura política e econômica da década de 1990, à realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e as ações governamentais em diversos países da América Latina, inclusive no Brasil, convergiram para os ideais neoliberais cujo projeto educacional alinha-se aos princípios capitalistas.

Nesse contexto, políticas e reformas educacionais surgiram como parte de um planejamento mais amplo, no qual o Estado atuou para promover a reestruturação econômica e reajustamento social e político. Isso evidencia-se no estabelecimento de metas e indicadores educacionais atrelados à avaliação educacional em larga escala, que utilizam apenas como base uma racionalidade técnica, metodológica ou instrumental (Afonso, 2010; Bonfim, 2010).

As interfaces dos organismos internacionais com a educação ainda na segunda metade da década de 1990, estruturam-se sob a bandeira da crise do Estado intensificando "reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar". (Oliveira, 2004, p. 1128). Aos docentes da Educação Básica, passou-se a exigir maior participação, trabalho em equipe, ensino contextualizado e interdisciplinar, autonomia para continuar aprendendo e avaliação por competências (Bonfim, 2010).

Nesse cenário, a AC é anunciada pela Secretaria de Educação da Bahia como dispositivo pedagógico de formação continuada com a perspectiva de reorientação da prática para qualificação das atividades desenvolvidas na escola associada à melhoria dos baixos indicadores de qualidade da educação. Nessa conjuntura, estabelece-se uma relação entre formação, profissão e trabalho docente, contudo, numa perspectiva "remedial" da formação inicial, dissociando a formação a fatores que impactam na qualidade da educação (Campos; Lara; 2010).

Considerando essas dimensões políticas e econômicas, os processos de organização pedagógica que se estabelecem na escola, faz-se necessário entender como o Estado

assegura ou se omite diante das condições materiais e humanas para concretização do trabalho entre coordenadores pedagógicos e docentes no espaço-tempo da AC. Não obstante, o trabalho desenvolvido pelo CP se dá muitas vezes com "desvios de função e sobrecarga de tarefas, ausência de identidade e de espaço específico de atuação nas escolas, isolamento em relação aos pares e conflitos de poder [...]." (Fernandes, 2010, p 2).

Assim, diante desse cenário, faz-se necessário discutir esses aspectos e condicionalidades que impactam o trabalho desenvolvido no âmbito da AC entre o CP e os docentes na rede estadual de educação da Bahia.

A atividade complementar e o cargo de coordenador pedagógico anunciados nos documentos oficiais

A Atividade Complementar configura-se como um dos espaços de atuação mais relevantes do CP na escola. É nesse âmbito que se concentram suas atribuições relativas à condução e mediação de sessões de estudo, planejamento e avaliação dos processos pedagógicos, em articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O estado da Bahia publicou aproximadamente 45 (quarenta e cinco) documentos que correspondem a um recorte temporal entre os anos de 1997 e 2024 que tratam da AC associada a atuação do CP. Em 1997, a Lei nº 7.023 alterou o dispositivo da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, que tratava dos cargos de orientador educacional e supervisor escolar, transformando-os no cargo de coordenador pedagógico, e assim instituiu o cargo de CP simultaneamente dando origem a AC.

Ainda no âmbito da SEC/BA, no mesmo ano foi publicado o Decreto nº. 6.212, de 14 de fevereiro de 1997, Art. 6, detalhando um conjunto de atribuições do CP, afirmando sua atribuição de desenvolver, coordenar e acompanhar sessões de estudo nos horários de AC, viabilizando a atualização pedagógica em serviço, em Unidades Escolares (Bahia, 1997).

É somente a partir da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002 com a regulamentação do Estatuto do Magistério, que o cargo de CP passou a compor e integrar um estatuto específico da carreira. Nos artigos 5 e 6 da referida Lei, afirma-se que os integrantes do quadro do magistério são os docen-

tes e CP, descrevendo suas atribuições com algumas atualizações, se comparada ao detalhamento feito no Decreto nº. 6.212 de 14 de fevereiro de 1997.

Nos artigos 55 e 56 do Estatuto do Magistério, trata-se do regime de trabalho e conceituação da AC, afirmando-se que ela é carga horária destinada aos docentes em efetiva regência de classe, à participação coletiva por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional (Bahia, 1997; 2002).

No conjunto dos documentos mapeados, a AC é citada como integrante da jornada de trabalho docente organizada em dois momentos: regência de classe e atividade pedagógica. Ambas são apresentadas com definição da carga horária específica, prevalecendo uma distribuição de carga horária maior para a regência de classe em detrimento das atividades pedagógicas. Nota-se ênfase na relação entre a AC e a dinâmica de funcionamento do trabalho docente, assim como agendas e rotinas para alcançar os objetivos estabelecidos por meio de documentos de caráter orientador e regulamentador.

Numa visão normativa, os documentos apresentam direcionamentos, orientações, estruturações, agendas e pautas para serem cumpridas no âmbito da AC sob a condução do CP.

Embora o primeiro documento encontrado no formato digital que trata da AC intitulado “Orientações Gerais para o Replanejamento Pedagógico do Ano Letivo 2012”, não menciona sua estruturação e controle de frequência, identifica-se seu caráter normativo.

Já no ano seguinte, em 2013, destaca-se o documento intitulado “Agenda de subsídios à organização do trabalho pedagógico", apresentando descrição detalhada para a realização da AC. No corpo desse documento consta uma dinâmica de agendamento de temas estruturantes dos processos pedagógicos para análise, discussão, reflexão e planejamento durante as AC, definindo objetivos, metas e possibilidades estratégicas de ação e intervenção (Bahia, 2013).

Em 2021, ano em que estava em curso a suspensão das aulas iniciadas conforme calendário letivo de 2020 em decorrência da pandemia da COVID-19, mais um documento oficial foi publicado contendo orientações à Jornada Pedagógica. Nesse mesmo ano foi retomada uma agenda

pedagógica, semelhante à agenda proposta no ano de 2013, "indicando os dias e temas que serão tratados, bem como na organização de tempos e espaços que viabilizem a participação dos educadores nas ofertas de formação continuada da SEC" (SEC/BA, 2021).

Outro documento oficial importante são as orientações para realização da Jornada Pedagógica que acontece anualmente no início das atividades letivas. Tais orientações foram identificadas entre os anos 2012 e 2023, contendo referências à realização da AC, enfatizando esse espaço-tempo como momento crucial para aprofundamento de reflexões e análises sobre os indicadores de desempenho, bem como para o conhecimento das pautas e temáticas propostas para a escola.

Assim, na lógica da SEC/BA o espaço-tempo da AC em sua constituição histórica foi criada com a prerrogativa da formação docente, sendo *lócus* de atuação do CP para a articulação das ações pedagógicas que visam melhorias nos indicadores de qualidade. Contudo, é preciso considerar a ênfase às funções prescritas nesse conjunto de normativas e sua materialização nas funções exercidas no contexto da prática no cotidiano escolar, nos quais o CP está imerso em seus muitos fazeres na organização e gestão de processos.

Materialização do trabalho do coordenador pedagógico na realização da atividade complementar

Os dados da pesquisa apontam que após a instituição do cargo do CP e de maneira simultânea, da AC, cargo e atribuições constituíram-se historicamente inter-relacionados ao ponto dos docentes não distinguirem cargo e atribuições, correspondendo um ao outro, ou utilizando como único conceito.

Com base nesses dados, observou-se que a atuação do CP é inerente e indissociável à AC, pois manifestaram-se no cotidiano pedagógico da escola com grande recorrência de modo que os docentes afirmaram a efetividade das ações pedagógicas e aspectos positivos atrelados à sua presença na rede de ensino.

De acordo com os participantes, houve períodos em que a escola não tinha o CP, afirmando que o mesmo tem função fundamental para o direcionamento e condução das atividades a serem desenvolvidas, destacando as dimensões mediadora e articuladora dos processos do trabalho docente.

Nessa perspectiva, sabemos que os conhecimentos pedagógicos são desenvolvidos de maneira sistemática e intencional nas escolas por pedagogos que assumem responsabilidades diretas na organização dos processos de ensino e aprendizagem, coordenando tarefas que colaboram com os docentes na consolidação do projeto político-pedagógico (Pimenta,1993).

Nessa mesma linha de pensamento, ressalta-se a gestão e administração como um trabalho poderoso de organização de práticas educativas para potencializar as aprendizagens no âmbito escolar, por isso "a escola é, também, um lugar de aprender a profissão docente de modo a que todos contribuam no aprimoramento das práticas de organização e gestão, levando a melhorar a aprendizagem dos alunos" (Libâneo, 2015, p. 3).

Dessa maneira, a gestão da escola não compete exclusivamente ao diretor escolar ou CP; é sobretudo um trabalho coletivo no qual acontece a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Em contraposição, notam-se distanciamentos entre as atribuições do CP e atividades realizadas no âmbito escolar, conforme palavras dos participantes da pesquisa, que muitas vezes atuam em desvio de função.

Embora os documentos oficiais apontem a AC correlacionada diretamente à formação continuada no contexto escolar, os participantes da pesquisa relataram ênfase em processos de trabalho vinculados à realização de tarefas pedagógico-burocráticas para cumprimento de objetivos e metas estabelecidos pela SEC/BA através de agendas, pautas e projetos.

A existência de agendas e pautas da AC, cuja finalidade justificada nos documentos oficiais é orientar as ações do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, tendo em vista o cumprimento de objetivos definidos para as escolas, foi destacada com ênfase nos relatos dos participantes.

Em nosso entendimento, nessa lógica, a AC assume uma dupla centralidade na organização pedagógica na rede de ensino, pois ao passo que ela é anunciada como espaço-tempo para formação no contexto escolar, apresenta-se também como dispositivo para controle do Estado, na medida que se constrói uma agenda para ser cumprida pelas escolas. Ao analisarmos as temáticas e estratégias contidas nestas agendas, é possível afirmar que os esforços empreendidos estavam direcionados para os exames externos, indicadores de qualidade da educação básica, matrizes de referência e proficiências.

Apesar dos documentos afirmarem que se refere a um instrumento didático-pedagógico sugerido para ser utilizado na realização das AC, existem indicativos de que não se trata apenas de uma sugestão, pois discorre sobre a necessidade de se garantir a abordagem das temáticas consideradas importantes para a SEC/BA. A estruturação dessas agendas é apresentada de maneira pormenorizada para as escolas, revelando a definição de objetivos e metas para o trabalho pedagógico.

Nesse viés, a definição das pautas das AC pela SEC/BA, com ênfase nos exames em larga escala, impacta sobremaneira a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que, a partir delas, estabelecem-se objetivos, métodos e conteúdos. Nesse sentido, o trabalho docente reflete a lógica neoliberal na qual a escola está inserida com suas contradições e intensificação de diretrizes, normatizações e habilidades conforme ao tecnicismo (Frizzo, 2008).

Não obstante, a AC se materializa em um espaço-tempo de muitos fazeres que precisam ser organizados e geridos, pois ele é o *lócus* de trabalho entre o CP e os docentes. Todavia, os dados da pesquisa revelaram aspectos dificultadores na realização deste trabalho, os quais refletem as distorções existentes na concepção e identidade do CP na

rede de ensino. A busca pela ressignificação da identidade e atuação do CP pode ser exemplificada no fato da elaboração e atualização do PPP ainda se constituir uma tarefa desafiadora diante de todas as demandas da escola, pois na maioria das vezes o CP está assumindo ações que extrapolam ou não condizem com seu cargo.

Semelhantemente, os coordenadores pedagógicos apontaram as complexidades na gestão pedagógica dos ritmos e tempos na escola estruturados numa lógica temporal do mundo capitalista. Tal arquitetura, expressa em calendários, períodos e durações, é notadamente marcada por posicionamentos, tensões, conflitos e disputas.

Dessa forma, considerando a natureza e as especificidades da atuação do CP, bem como as múltiplas exigências relacionadas à realização de tarefas durante os momentos de AC, observa-se um processo de intensificação do trabalho, com desdobramentos que impactam negativamente a autonomia pedagógica.

Considerações finais

Embora os documentos oficiais apresentem a AC como um espaço pedagógico destinado à reflexão e à formação continuada, com vistas à profissionalização docente,

os relatos dos participantes apontam uma realidade distinta, marcada por tarefas pedagógico-burocráticas orientadas ao cumprimento de metas e objetivos estabelecidos por meio de agendas, pautas e projetos que priorizam os indicadores educacionais em detrimento da formação.

Ao evidenciar essa contradição, os participantes denunciam um modelo de gestão de caráter gerencialista, cujas principais características envolvem o monitoramento constante e a fixação de metas mensuráveis, articuladas a avaliações em larga escala. Nesse contexto, observa-se o deslocamento da centralidade do trabalho docente, historicamente pautado na mediação do conhecimento e na formação crítica, para um ativismo docente voltado à execução de ações fragmentadas, muitas vezes alheias ao projeto pedagógico da escola.

Tal dinâmica promove o esvaziamento do ensino, intensifica a responsabilização do CP por uma gama cada vez maior de tarefas administrativas e revela um descompasso crescente entre as atribuições previstas nos documentos oficiais e aquelas que, na prática, lhes são exigidas.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar a identidade do CP, resgatando suas atribuições fundamentais de articu-

lação do PPP e a promoção da formação continuada dos docentes. É imprescindível que esse profissional atue como agente mobilizador e problematizador dos processos de trabalho na escola, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais coerente com os princípios da educação pública de qualidade.

A ressignificação de sua identidade profissional exige, portanto, o enfrentamento das lógicas de controle e produtividade que têm permeado o cotidiano escolar, abrindo espaço para uma atuação crítica e formativa, alinhada às necessidades reais da comunidade escolar.

Referências

AFONSO, A. J. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/avaliacao-educacional/. Acesso em: 16 out. 2025.

BAHIA. **Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Disponível em: [http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-7023-de-23-de-janeiro-de-1997]

(http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-7023-de-23-de-janeiro-de-1997). Acesso em: 5 jul. 2025.

BAHIA. **Lei nº 7.028, de 31 de janeiro de 1997**. Altera a estrutura organizacional e de cargos da Administração Pública Estadual. Disponível em: [http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-7028-de-31-de-janeiro-de-1997] (http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-7028-de-31-de-janeiro-de-1997). Acesso em: 4 ago. 2025.

BAHIA. **Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002**. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Disponível em: [http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-8261-de-29-de-maio-de-2002] (http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-8261-de-29-de-maio-de-2002). Acesso em: 5 ago. 2025.

BAHIA. **Manual de Programação da Secretaria de Educação da Bahia**. 2021. Disponível em: [http://escolas.educacao.ba.gov.br/programacao-escolar-20202021/manual] (http://escolas.educacao.ba.gov.br/programacao-escolar-20202021/manual). Acesso em: 17 ago. 2023.

BONFIM, M. I. R. M. Trabalho docente no ensino médio. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: [https://ges-

trado.net.br/trabalho-docente-no-ensino-medio/](https://gestrado.net.br/trabalho-docente-no-ensino-medio/). Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

CAMPOS, M. R.; LARA, D. R. Formação docente na América Latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/formacao-docente-na-america-latina-e-no-caribe/. Acesso em: 16 out. 2025.

FERNANDES, M. J. S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: [https://gestrado.net.br/coordenador-pedag-gico/] (https://gestrado.net.br/coordenador-pedag-gico/). Acesso em: 19 out. 2025.

FRIZZO, G. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Revista Trabalho Necessário**, v. 6, n. 6, 27 jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4627/4263. Acesso em: 14 jul. 2023.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132. Acesso em: 4 maio 2024.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.
Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt. Acesso em: abr. 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA BAHIA (2019-2023): CENÁRIOS EM DISPUTAS

Givaédina Moreira de Souza
Secretaria Estadual de Educação da Bahia - SEC/BA

Anatália Dejane Silva de Oliveira
Universidade Federal do Oeste da Bahia -UFOB

Introdução

A formação continuada é componente de profissionalização e precisa se constituir como condição de trabalho garantida pelo Estado de modo a orientar as ações no âmbito dos sistemas de ensino. Quando voltada a diretores escolares e coordenadores pedagógicos ainda não é uma política nacional permanente, os estudos realizados até o momento mostram essa lacuna e sinalizam que ela se produz numa conjuntura complexa, numa realidade social que vive as contradições de organização do trabalho da escola no âmbito da gestão educacional. A necessidade de compreender as relações estabelecidas entre essas perspectivas mobilizou as pesquisadoras a realizar uma investigação que explique propósitos, interesses e processos de formação continuada envolvendo gestores escolares.

O conhecimento escolar é consubstanciado pela consciência dos profissionais de que o conhecimento científico é construção historicamente situada socialmente, demandando a necessidade permanente do aprofundamento teórico-metodológico com o rigor e o zelo necessários. São atitudes e compromissos que possibilitaram a realização dessa pesquisa sobre formação continuada de gestores escolares.

Como a compreensão sobre finalidades e estratégias operacionais orientou a realização da formação continuada de diretores escolares e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino da Bahia no período de 2019 a 2022? Essa questão se mostrou necessária como um exame do plano de formação continuada para educadores do estado da Bahia do referido período e como um mapeamento das principais aprendizagens e dos desafios de coordenadores pedagógicos na articulação entre seu trabalho na escola e a participação na formação continuada promovida pelo IAT/SEC-BA.

Trabalhamos com princípios do materialismo histórico-dialético, orientando a busca pela compreensão de uma realidade específica. Neste artigo, o recorte da investigação envolveu dez escolas localizadas no Território da Bacia do

Rio Grande, extremo oeste baiano. Os participantes foram dez coordenadores pedagógicos e dez diretores escolares. A geração de dados se realizou com análise documental e grupo focal. Os dados foram organizados e tratados com base na composição dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006).

A formação continuada como contexto de reflexão

A formação continuada consiste num componente do processo de profissionalização docente que se produz no exercício de seu trabalho na escola, espaço público de sociabilidade e de promoção permanente de humanização que se efetiva, por sua vez, pela apropriação sociocultural dos saberes historicamente produzidos em sociedade. É sob essa perspectiva política de formação pela humanização que assumimos a formação continuada de gestores que, permanentemente, demandam aprofundamento e compreensão da realidade social para orientar seus modos de ver, sentir e agir no exercício da profissão docente.

Do ponto de vista de sua origem no Brasil, a formação dos profissionais da educação teve início pela intensificação das discussões sobre administração escolar, fortale-

cida pelo apoio do Movimento da Escola Nova, impulsionado, segundo Saviani (2006), pela defesa do papel das ciências na educação e, também, a vinculação da racionalidade nos serviços educacionais. Em suas palavras:

> E é exatamente num contexto de maior valorização dos meios na organização dos serviços educacionais, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor (Saviani, 2006, p. 27).

Essa decisão de romper os serviços administrativos e técnicos da educação escolar fez surgir a divisão do trabalho entre o diretor de escola e o supervisor, num movimento de regulamentação e ampliação do sistema educacional. O primeiro, encarregado das atividades administrativas e o segundo das atividades técnicas. Daí a necessidade de distinção entre os técnicos da educação e os professores. Nestes termos, criam-se os cargos para depois instituir as primeiras ações em prol da formação do administrador escolar, notadamente, a partir da criação de cursos específicos para essa finalidade (Saviani, 2006).

A partir dos anos de 1930, o movimento dos pioneiros da educação teve um alcance histórico ao instituir pela

primeira vez no Brasil a relação dever/direito, fazendo o Estado assumir a escola como direito para todas as pessoas (Brzezinski, 1996; Saviani, 2006). Num contexto em que o dever do Estado para com a educação escolar passa a ser expressão coletiva de grupos sociais organizados, a defesa e a institucionalização do direito à escola demandaram, sobremaneira, uma organização do trabalho dos profissionais que passaram a ocupar cargos específicos, separados entre os professores e os especialistas. Nesse sentido, a formação se tornou ação de extrema importância.

> No Brasil, o que houve foi o desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica com ênfase na educação escolar, na educação formal, na sala de aula, e generalizou-se a ideia da pedagogia como curso. A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que faz o que avaliar nos modos do fazer (Brzezinski, 1996, p. 43).

A ênfase no saber fazer tornava o trabalho pedagógico da escola um conhecimento que demandava orientação técnica. Nessa conjuntura, ao curso de Pedagogia, criado em 1939 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, atribuiu-se a responsabilidade da formação de professores de disciplinas específicas e, ainda, os técnicos em educação,

conforme previsto no Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1939, que normatizou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, 1939).

> A categoria técnica de educação, tinha, aí, um sentido genérico. Em verdade os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de técnico da educação coincidia então, com o pedagogo generalista, e assim permaneceu até o final da fase acima referida, isto é, os anos 60 (Saviani, 2006, p. 29).

A história da educação mostra que se criou a função supervisora desde o início do funcionamento de um ensino sistematizado. Essa função era atribuída a todos os cargos que cuidavam da relação entre os encarregados da instrução pública e o Estado, sob diferentes formatos. A ação supervisora de acordo com Saviani (2006) foi quem deu significado e atribuições ao cargo de supervisor que, no Brasil, foi regulamentado muito depois de sua existência na realidade educacional, seja como diretor geral ou inspetor, por exemplo.

No contexto político e social brasileiro, a partir dos anos de 1970, o Estado regulamentou a formação inicial

para os profissionais da educação e, entre eles, os especialistas. A Lei nº 4.024/1961 não previu a graduação como *lócus* de formação de especialistas "nos moldes como veio a se configurar nas Leis 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária) e 5.962/1971. No entanto, permanecia a formação de profissionais destinados às funções não-docentes" (Brzezinski, 1996, p. 55).

A história da formação continuada de diretor escolar e do supervisor está marcada por avanços e retrocessos, desde a constituição do cargo no período da Primeira República até os dias atuais, por se tratar de um trabalho qualificado e específico responsável pela organização da escola, imprimindo nessa ação uma concepção de gestão, seja no âmbito dos princípios da administração clássica, seja na perspectiva de um gerencialismo economicista. Em outra perspectiva, Nóvoa (2002) defendia que a supervisão consiste no primeiro momento da formação continuada de professores.

> Admitindo que a supervisão na formação é um primeiro momento da formação contínua de professores, que estabelece o espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional (...) sugerindo que o supervisor é um professor de professores que deve estar atento às perspectivas

> da supervisão operativa, da supervisão curricular e da investigação em supervisão (Nóvoa, 2002, p. 41).

Esse sentido evidencia a intrínseca e indissociável relação entre a formação inicial e a formação continuada. A primeira contém um currículo previamente planejado para promover processos de aprendizagem acadêmico-profissional que orientem os licenciandos para o exercício da profissão docente. A formação continuada também se faz mediante um currículo, com menor ou maior nível de sistematização, que assume o propósito de mobilizar aprendizagens para o desenvolvimento profissional, numa perspectiva que valorize e estimule a participação autoral dos profissionais envolvidos, de modo que apreendam elementos políticos, pedagógicos, éticos, sociais, científicos, culturais, que lhes possibilitem a progressiva conquista da autonomia no seu trabalho como profissionais da educação.

> Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo é definido como um movimento orientado a resolver os diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional (Gatti; Barretto, 2009, p. 203).

É complexo o trabalho com formação continuada, pois ela se faz pelo estabelecimento de relações que se constituem, de forma objetiva e diretamente no trabalho que realizam os profissionais, afetando sua vida pessoal, profissional e institucional. Essas relações são constituídas por interesses diferentes que criam campos de embates, conflitos e enfrentamentos, tanto conceituais e epistemológicos, quanto das próprias condições de trabalho e de vida na realidade social. A formação integra o processo de desenvolvimento profissional, ou seja, é um dos elementos que compõem a profissionalização e, assim, não se constitui questão estritamente de natureza cognitiva, pelo contrário, ela é política e socialmente situada numa cultura e em condições materiais.

Ao considerar o contexto sociopolítico e educacional da sociedade, a formação continuada é, então, direito dos profissionais da educação que estão a serviço de um propósito comum regulado pelo Estado. Assim, "passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino" (Lück, 2009, p. 25) promovê-la nesta perspectiva de reconhecimento e valorização dos profissionais da educação e seu trabalho.

Esse compromisso tem se expressado, sob uma mesma lógica em diferentes modelos e estratégias coordenadas pelo Estado de formação de gestores escolares, contribuindo, de alguma maneira ou de todas as formas, para a criação de uma cultura institucional em torno de uma concepção de formação continuada gerencialista. Muitas vezes, a comunidade escolar e as relações de trabalho na escola não são reconhecidas como atividades coletivas numa política organizacional da escola.

Diferentemente dessa perspectiva, reafirmamos o nosso reconhecimento da formação continuada de gestores como processo de profissionalização docente em permanente movimento de problematização e busca de compreensão crítica do trabalho no ambiente da educação escolar, especialmente, numa perspectiva crítico-emancipatória da *práxis* (Curado Silva, 2018). É trabalho coletivo na produção da unidade teoria e prática que se faz pela ressignificação da atuação profissional, neste caso, de gestores escolares, doravante diretores e coordenadores pedagógicos.

A formação continuada tem se produzido na realidade brasileira a partir de diferentes tendências e perspectivas teóricas que, na perspectiva de Silva (2018), especialmente, entre as décadas de 1970 a 2000, a centralidade da

racionalidade técnica e da epistemologia da prática assume predominância, conforme evidencia a seguir.



Fonte: Ilustrado pela autora a partir de Santos (2010) e Curado Silva (2018, p. 24)

Independentemente do período e contexto sociopolítico, a palavra treinamento é preponderante para significar formação continuada, ainda que nos anos 2000 a referência fosse, ou ainda é, um modelo de formação centrado no saber fazer, não tira a lógica da formação técnico-instrumental, assumida tão fortemente pelas orientações oficiais em tempos de ensino por competências e habilidades, como constructos de mensurações de indicadores educacionais.

No cenário educacional da rede pública no estado da Bahia, as iniciativas de formação continuada e em serviço

para gestores escolares da educação básica começaram mediante oferta de projetos financiados pelo governo federal, bem como por programas e cursos de iniciativa das universidades públicas, com perspectivas de atualização e aperfeiçoamento e ainda pela SEC-BA (Freitas, 2009). Algumas dessas iniciativas dos cursos e programas estão apresentados a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freitas (2009) e (Almeida, 2014)

O plano de formação continuada da Bahia (2019-2023)

O documento de formação continuada da SEC-BA não faz referência à proposta como curso de formação continuada, mas a plano, ou seja, está intitulado como *Plano de*

Formação Continuada para Educadores do Estado da Bahia. Trata-se da proposta de um plano e não de um curso. Nestes termos, originado do *latim planus,* significa desígnio, projeto, intenção[1], cuja concepção pode ser assim expressada:

> O plano é um documento que registra o que se pensa fazer, como fazer, quanto fazer, com que fazer, com quem fazer. Para que exista um plano, é necessário que um grupo tenha antes se reunido e, com base nos dados e informações disponíveis, tenha definido os objetivos a serem alcançados, tenha confrontado os objetivos com os recursos disponíveis, tenha definido o período de realização das ações, enfim, tenha organizado o conjunto de ações e recursos (Amaral Sobrinho, 1994, p. 3).

Trata-se de um documento que reúne intencionalidades, meios e finalidades com a indicação das ações de acompanhamento do processo e de seus resultados. Para Vasconcellos (2000, p. 95) plano é o registro onde se anuncia "a previsão das ações, do movimento, da sequência de operações a serem realizadas para a transformação da realidade". Os coordenadores pedagógicos são reconhecidos como profissionais do magistério do quadro de servidores

[1] Dicionário online, 2023.

públicos da rede estadual de educação da Bahia que exercem funções públicas. No âmbito das orientações oficiais do governo da Bahia, cargo público e função são assim compreendidas:

> Conjunto de atribuições, expressando unidades de competência cometida a um agente, criado por lei, com denominação própria e número certo, retribuído por pessoa jurídica de direito público, (administração direta, autarquia e fundação pública), submetendo-se o seu titular ao regime estatutário ou institucional. A função pública: encargos de natureza pública exercidos por particulares, sem que os mesmos percam essa qualidade[2].

O Estatuto do Magistério Público da rede estadual baiana, (Lei nº 8.261/2002), normatizou como efetivo o cargo de coordenador pedagógico inerente ao seu quadro de pessoal, constituído, segundo seu art. 4º por "servidores que exerçam atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de direção, planejamento, administração escolar e coordenação pedagógica" (Bahia, 2002, p. 02), cuja formação mínima é a graduação em Pe-

[2] https://servidores.rhbahia.ba.gov.br/orientacao-veja-definicao-de-servidor-publico

dagogia ou em nível de pós-graduação. Neste marco regulatório estão estabelecidas vinte atribuições específicas para o profissional que exerce o cargo de coordenador pedagógico na rede estadual de ensino da Bahia.

Com origem etimológica do "*latim attribuo, -ere,* dar, atribuir, alugar, repartir"[3], cargo é definido como "dever que está ligado a um ofício, cargo, trabalho ou função"[4]. Assim, no cargo de coordenadores pedagógicos da rede estadual da Bahia estão previstas 20 atribuições que neste texto estão agrupadas em quatro blocos de responsabilidades que dão uma visão de totalidade às suas atividades no trabalho exercido na escola pública da referida rede, são elas: planejamento, avaliação de resultados, formação continuada e gestão escolar.

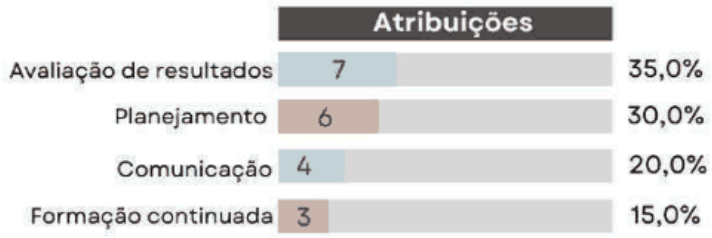
Neste conjunto de atividades profissionais específicas do coordenador pedagógico na rede estadual de ensino da Bahia, o agrupamento das vinte atribuições previstas no art. 8º da Lei nº. 8.261, de 29 de maio de 2002, evidenciou que entre elas, a predominância está na atuação com a avaliação de resultados anunciadas em 8 incisos, seguido do

---

[3] https://dicionario.priberam.org/atribuicoes

[4] https://www.dicio.com.br/atribuicao/

planejamento com 6; da gestão escolar, com 3; e, por último, formação continuada, com 3 incisos, designadamente. O agrupamento temático dessas atribuições é mostrado a seguir.



A centralidade nas atividades de avaliação de resultados demarca o posicionamento neoliberal da gestão estadual de que "um sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem e passam de ano e concluem a Educação Básica" (Klein; Fontanive, 2009, p. 19). Contraditoriamente, trata-se, numa conjuntura de desigualdades sociais, pois seu papel é assegurar o direito à educação escolar por meio da promoção das condições de acesso e permanência com qualidade social que resultem em aprendizagem de seus estudantes.

Essa é a perspectiva de Libâneo (2004), ao afirmar que o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho didático-pedagógico da

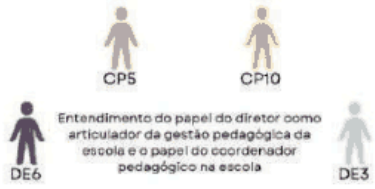
escola em articulação com os professores situados em condições materiais de trabalho escolar. O autor reconhece que a responsabilidade desse profissional se situa no âmbito das atividades de planejamento realizadas no contexto da própria escola, em conformidade com o previsto nos artigos 12, 13 e 14 da Lei nº 9.394/1996, cujo foco é a organização do trabalho pedagógico.

Nesse trabalho entre coordenador pedagógico e professores, produz-se um ambiente escolar de formação como espaço-tempo de aprendizagens profissionais sobre e com a realidade escolar e educacional pela "indissociabilidade da teoria e da prática na *práxis* – atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele o mundo humano, sem que essa atividade seja concebida como caráter utilitário" (Curado Silva; Limonta, 2014, p. 19). Assim sendo, planejamento e avaliação são atividades indissociáveis na gestão escolar e se tornam pela *práxis* formação continuada.

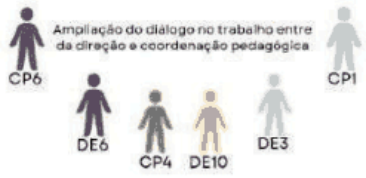
Em contraposição a essa concepção de formação, a referência anunciada no Estatuto do magistério indica duas perspectivas de atuação nesta mesma atividade institucional pelo coordenador pedagógico: a atualização pedagógica em

serviço nos horários de atividade complementar e o aperfeiçoamento visando a melhoria de desempenho profissional. Sob a perspectiva operacional, essa superposição de atribuição ao coordenador pedagógico implica, no âmbito da rede, uma explícita divisão do trabalho no contexto da gestão escolar, responsabilizando-o pelos resultados alcançados.

Os significados foram, portanto, produções advindas das discussões em torno das experiências vividas por diretores escolares e coordenadores pedagógicos numa dinâmica que permitiu a produção de informações relevantes, organizadas de modo que a exposição resultou numa análise e interpretação que apontou as aprendizagens e os desafios destes profissionais durante a formação continuada promovida pelo IAT/ SEC-BA e sua articulação com o trabalho que realizam na escola.



Aproximação do trabalho entre diretor e coordenador



A compreensão da escola como organização social constituída como "unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição (Libâneo, 2004, p. 83), foi evidenciada pelos coordenadores pedagógicos a partir das informações. Nos núcleos de significação as informações evidenciam a contribuição da experiência na formação continuada numa aproximação no trabalho escolar entre eles e o diretor como estímulo ao trabalho coletivo.

Essa articulação entre os indicadores de significados voltou-se para o entendimento do trabalho coletivo a partir da consciência profissional do papel do diretor como articulador da gestão pedagógica da escola e do coordenador pedagógico na escola. O planejamento do trabalho na educação escolar quando acontece num ambiente de gestão democrática que envolve processos de tomada de decisões coletivamente, é nominado de diálogo. Em outras palavras, "é quando o processo de decisão é possibilitado a todos e não limitado a especialistas ou mesmo a grupo de coordenação" (Padilha, 2003, p. 66).

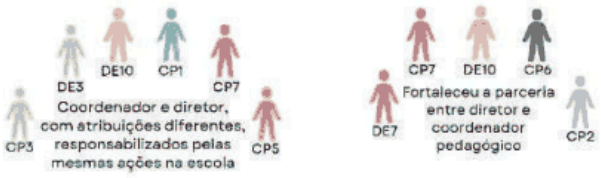
Ainda que possa se constituir um desafio à prática do planejamento participativo nas escolas onde trabalham

os diretores e coordenadores pedagógicos da escola, o conjunto de informações por eles discutidas resultou num núcleo de significação que apontou mudanças nas práticas de planejamento no âmbito da gestão escolar. Esse núcleo reuniu cinco indicadores que evidenciam o movimento do planejamento na escola pelo trabalho conjunto entre diretores escolares e coordenadores pedagógicos até as sequências didáticas como plano de trabalho docente em sala de aula. O destaque com maior indicação voltou-se para a ampliação do diálogo no trabalho entre eles e a construção de uma agenda para o trabalho da coordenação pedagógica.



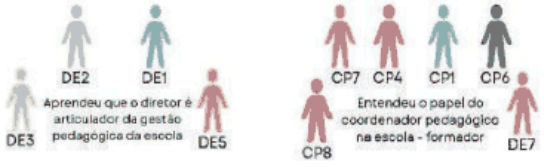
A referência à dupla gestora emergiu em vários momentos das sessões do grupo focal com intensa mobilização

das reflexões, constituído por três indicadores que evidenciam, em sua maioria, a rejeição à terminologia dupla gestora assumida pelo IAT/SEC-BA a partir da proposta trabalhada pela Fundação Lemann, conforme posicionamentos a seguir:



Significado da dupla gestora





Estímulo ao trabalho coletivo na escola



Numa perspectiva geral, eles não aceitaram essa denominação. Primeiro, argumentaram que o termo faz entender que o trabalho do coordenador pedagógico é o mesmo que faz o diretor escolar, ambos têm atribuições regimentais distintas e, sob essa perspectiva, são responsabilizados por assumir as mesmas ações na escola. No mesmo sentido, outro grupo consensuou que a referida terminologia nega a equipe de profissionais que compõem a gestão da escola. No entanto, houve indicação que chamar de dupla gestora *fortaleceu a parceria entre diretor e coordenador pedagógico.*

Os coordenadores pedagógicos expuseram os seus posicionamentos sobre o significado da dupla gestora. Houve muitas problematizações e indicações de desconforto entre eles, tendo em vista que muitos desconheciam a terminologia, atribuindo, inclusive, um sentido de ordem empresarial que estava sendo importado para a escola. Alguns concordavam, muitos negavam e fortaleciam o significado empresarial da palavra (Perez, 2018). Eles destacaram, ainda, que as aprendizagens sobre o papel do diretor e do coordenador pedagógico contribuíram como articuladores da gestão pedagógica da escola num ambiente de ampli-

ação de diálogos. Para eles, o mais significativo e importante durante toda a formação foi a possibilidade de partilharem e trocarem experiências entre as atividades que realizam nas escolas. Este foi o núcleo de significação de maior destaque quanto às contribuições da formação continuada, conforme pode ser evidenciado a seguir.



A formação continuada de coordenadores pedagógicos na Bahia entre 2019 e 2023 se realizou num cenário de disputas políticas e pedagógicas entre os sentidos atribuídos ao desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que o Estado busca estruturar planos de formação com metas de acompanhamento, persistindo na lógica da racionalidade técnica.

Considerações finais

Nessa conjuntura, a pesquisa evidenciou que o trabalho coletivo entre diretores e coordenadores pedagógicos constitui uma defesa comum desde que se reconheça a escola e seu trabalho como espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão crítica. Para tanto, demanda-se uma política estatal de formação amparada na lógica da valorização profissional dos coordenadores pedagógicos, do reconhecimento de seu trabalho com os professores como agentes públicos que organizam as condições sociais para assegurar processos de ensino que gerem as aprendizagens dos alunos sobre o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

A formação continuada precisa, assim, ser reconhecida oficialmente como direito e condição de trabalho, assegurada pelo Estado em respeito aos princípios éticos, políticos e pedagógicos que oferecem elementos para a conquista regulada e permanente da autonomia, num ambiente de gestão educacional de humanização de trabalho e formação dos profissionais da educação.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: um exercício de metodologia qualitativa em psicologia histórico-cultural. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 397–422, 2006.

AMARAL SOBRINHO, José. **Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação**. Brasília: MEC, 1994,21p. (Mimeo).

BAHIA. Secretaria da Educação. **Lei nº 8.261**, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Coleção de Leis do Brasil - 1931, p. 325, v. 1. (Publicação Original). 1931.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. *In:* CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica**: resistência e utopia. Brasília: Editora UnB, 2014, p. 11-28.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores**: Perspectiva Crítica Emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2018. 124p.

FREITAS, Katia Siqueira de. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. *In*: CUNHA, Maria Couto (org.). **Gestão Educacional nos Municípios**: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 165-196.

FREITAS, Katia Siqueira de. PILLA, Sonia B. Gestão democrática da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, DF, 2006. p. 13-70.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 143 p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002. 88 p.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. 6.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

PEREZ, Tereza (Org.). **BNCC**: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo, Editora Moderna, 2018. 104 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema, 10.ed. Campinas, Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. Tradução: Sandra Valenzuela. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2019.

ESCOLA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: MODELOS EUROCÊNTRICOS E POTENCIAIS DE DECOLONIZAÇÃO.

Jânia Cardoso dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus* IX

Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus* IX

Fabiana Leal de Souza Dias
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus* IX

Erica Neitzke da Cruz
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus* IX

Introdução

O presente ensaio acadêmico aborda uma reflexão sobre a percepção da equipe diretiva em relação ao processo de democratização na escola, apresentando uma análise de como os processos de tomada de decisão ocorrem entre os membros da instituição. Para tanto, adota como referência uma concepção que transcende a dualidade entre colonização e decolonização, considerando especialmente a visão de alguns dirigentes de que, na ausência dos responsáveis, as ações perdem força ou simplesmente são interrompidas.

Esse fenômeno revela questões importantes sobre a gestão escolar, a participação da comunidade escolar e a sustentabilidade das iniciativas pedagógicas.

Há ainda a imposição vertical das propostas, em que decisões são tomadas exclusivamente pela direção, sem consulta ou envolvimento dos professores, funcionários e da comunidade. Percebe-se também a falta de engajamento coletivo, impactada pela ausência de participação dos demais atores escolares na continuidade das ações e pela centralização do comando. Isso evidencia uma gestão centralizadora e pouco participativa, que compromete a sustentabilidade das ações educacionais. Para que as iniciativas sejam efetivas e duradouras, é fundamental promover a construção coletiva, respeitar a cultura da escola e distribuir responsabilidades entre todos os membros da comunidade escolar.

Torna-se inegável, no contexto atual, a contribuição da equipe diretiva no desenvolvimento de ações que sejam legitimadas pelas opiniões de todos os membros da escola e da comunidade. Diante da infinidade de desafios que a escola precisa enfrentar, a responsabilidade dos gestores parece aumentar cada vez mais, para que não se perca o sentido do trabalho escolar. Os professores de todos os níveis

de ensino anseiam por intervenções que possam ser aplicadas em suas salas de aula, especialmente em face da real necessidade de aprimorar os processos pedagógicos dos alunos da escola pública e de viabilizar um plano de democratização das relações dentro da instituição de ensino.

Não há dúvida de que podemos considerar a reorganização da autoridade da equipe diretiva, e não a encarar como a última prioridade. A esse respeito, é fundamental distribuir as responsabilidades entre os diversos membros, garantindo que os conhecimentos e as práticas sejam compartilhados de forma equitativa, com a participação de todos os interessados. Mesmo que haja uma participação colegiada breve, existe o risco de não atender adequadamente à população usuária, caso não tenha tido uma participação efetiva nas decisões.

Não é possível conduzir uma escola sem o pleno domínio do que vai fazer em termos de tomadas de decisão, e isso está condicionado à participação colegiada e colaborativa dos membros da escola, balizados pela efetivação do princípio democrático.

Atuação decolonizada da equipe diretiva como âmago da gestão democrática e da qualidade da escola.

A importância dada à equipe diretiva na educação pública tem gerado debates acalorados, que vão desde a agilidade nas decisões até a compreensão administrativa e pedagógica, passando pelos atributos que definem o papel da gestão na atualidade. Isso implica abordar as responsabilidades e normas atribuídas a esse grupo no ambiente escolar.

A equipe diretiva, composta por diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e demais membros, desempenha um papel fundamental na implementação da gestão democrática na escola. É responsável por criar um ambiente de participação, diálogo e colaboração entre todos os integrantes da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, funcionários e pais. A equipe diretiva deve garantir que as decisões sejam tomadas de forma transparente e participativa, considerando as diferentes perspectivas e necessidades da comunidade escolar.

É fundamental que a equipe diretiva promova a formação continuada dos professores, incentivando a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e a busca por novas abordagens que valorizem a diversidade e a inclusão. A

equipe diretiva deve atuar como mediadora de conflitos, buscando soluções justas e equitativas que promovam a cultura de paz e o respeito mútuo. Para Gadotti (1992), uma mudança de mentalidade de todos os sujeitos da escola vem em primeiro lugar, pois a escola deve formar para a cidadania, já que pais, alunos, professores e funcionários assumem responsabilidades pelo projeto da escola.

Numa visão crítica sobre os desafios e possibilidades da equipe diretiva no Brasil contemporâneo, pode-se dizer que é marcada por sua herança colonial e pelas lutas por autonomia e diversidade cultural. Na escola, cabe pensar numa democracia que permita autonomia, pois "caminhando na libertação do outro alcança-se a própria libertação" (DUSSEL, 1986, 207). Pode-se pensar na descolonização intelectual, já que empreender incentivos à descolonização passa pelo pressuposto de ampliar nossa visão libertária. Ainda para o autor, cabe considerar questões como: proximidade, cuidado com o outro, quebrar a visão de dominação, desenvolver práticas de transformação, deixar fluir as vozes marginalizadas, parar de coisificar o ser humano, garantindo a emancipação.

A influência do tipo de colonização, muitas vezes predatória, e a imposição de valores europeus nos remete ao

controle social. O pensamento colonial é um conjunto de ideias e valores que legitimam a dominação colonial e perpetuam a desigualdade entre colonizadores e colonizados. Ele se manifesta de diversas formas, muitas vezes sutis e inconscientes. A responsabilidade da equipe diretiva com as questões administrativas e pedagógicas é um valor fundamental que legitima a condução da escola, como bem sinaliza Vasconcellos (2015.p.80).

Quadro 1. Coerência entre o que se prega e o que se faz

O que se prega	**O que se espera que se faça**
Importância da educação	Propiciar condições de trabalho
Participação	Partilha de poder, decisões coletivas
Ensino mais personalizado	Não sobrecarregar as classes de alunos
Conhecimento novo se dá a partir do prévio	Considerar o conhecimento prévio do professor
A aprendizagem depende da mobilização do sujeito	Despertar a necessidade de mudança
Professor respeitar aluno na sala	Dirigente respeitar docente
Professor não fazer avaliação classificatório e excludente	Dirigente não fazer avaliação excludente do professor

Fonte: Vasconcellos,2015. p.80

No quadro é possível identificar as discrepâncias entre o discurso idealizado e a prática real. Notadamente os

dirigentes escolares acabam agindo de modo colonizador. A gestão escolar, em sua complexidade, pode, por vezes, reproduzir dinâmicas de poder que remetem ao colonialismo. Essas ações, muitas vezes sutis, podem impactar negativamente a autonomia, a identidade e a participação da comunidade escolar.

É crucial que os dirigentes escolares estejam atentos a essas práticas, buscando uma gestão mais democrática, inclusiva e valorizadora da diversidade cultural e de saberes presentes na escola. Reiteradas vezes, os dirigentes têm posturas que não coadunam com a prática. Ainda fica claro no Quadro 1, que há uma dualidade entre o que se prega e o que se espera.

A falta de confiança e a sensação de injustiça podem gerar um clima organizacional negativo, com conflitos e dificuldades de relacionamento, além do mais, a falta de transparência nas decisões da gestão pode gerar desconfiança e falácias, prejudicando o clima de trabalho. Assim pondera-se que realizar um diagnóstico preciso da realidade escolar, identificando os pontos de divergência entre o discurso e a prática, talvez seja o maior indicador da prática democrática.

A participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional (professores, alunos, pais, comunidade) é vista como essencial para a construção de um ambiente de aprendizado democrático e engajador. Muitas vezes, as decisões são centralizadas e impostas de cima para baixo, sem levar em conta a experiência e o conhecimento dos professores e demais membros da comunidade escolar. Para RIGAL, ZINGER e PATAGUA(2023) cabe a implementação de "pedagogias críticas" na educação, como centro formador de indivíduos críticos e resistentes, visando transformar as nefastas estruturas de poder e as desigualdades sociais correlatas, tão visivelmente comuns.

Agir de forma democrática esbarra frequentemente em resquícios do pensamento colonial. Este pensamento, enraizado em séculos de dominação, moldou estruturas e mentalidades que dificultam a participação igualitária e o reconhecimento da diversidade. (Flecha e Tortajada, apud OLIVEIRA, NASCIMENTO, e HETKOWSKI, 2018, p.18) convidando-nos a reflexão do “futuro da educação, observando cinco tendências prováveis: (1) socioeconômica, (2) sociocultural, (3) uma cultura educativa que transforme, (4) aprendizagem dialógica e (5) transformação de escolas em comunidades de aprendizagem”.

Quanto ao diálogo e a comunidade de aprendizagem - que é promover a cooperação, o respeito e a construção conjunta do conhecimento, é fundamental que educadores e gestores invistam em práticas que fortaleçam esse modelo, enfrentando desafios com criatividade e compromisso. A colegialidade, segundo Cavanagh (1997), é muito mais que uma simples colaboração; é um verdadeiro espírito de união e respeito que permeia as relações profissionais. Ela fortalece o ambiente de trabalho, promove a troca enriquecedora de conhecimentos e contribui para o desenvolvimento coletivo.

Como afirma Meneses (1972, p.192), as atividades do diretor podem ser divididas em administrativas (meio) e pedagógicas (fim). Nesse sentido a escola que deveria ser, por excelência, um espaço de debate, reflexo e discussões, passa a ser um ambiente de autoritarismo, imaturidade, desigualdade e marginalização. É possível dizer, em se tratando da gestão escolar, que sua organização é rígida e focada na reprodução do poder colonial.

A educação, ao longo da história, serviu muitas vezes como um instrumento para manter o poder nas mãos dos

colonizadores. Essa estratégia envolvia a imposição da cultura dominante, deixando de lado os conhecimentos e saberes das populações indígenas e africanas.

Nessa toada, Paro (2015, p. 25) reforça que "[…] o pedagógico é a razão de ser do administrativo, senão este vira mera burocracia […]". É inconcebível dissociar a administração da atividade educacional em si. "Administrativa" deve ser entendida como a alocação racional de recursos, o estabelecimento de prioridades com uma mediação competente para dialogar com a dimensão pedagógica.

Conceituar gestão democrática, suas tendências e o que esperar dela não é tarefa das mais fáceis. É crucial entender além do significado e da essência na prática. No caso da escola, a situação se agiganta, dadas as peculiaridades da organização administrativa e pedagógica e, principalmente, a capacidade de negociação não só com os sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo, mas também com a comunidade de fora, entendendo as relações de poder nas diferentes esferas.

Dessa forma, tornou-se crucial definir diretrizes basilares para o ensino, que pudessem otimizar seu desenvolvimento de maneira eficaz na esfera escolar:

> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - Gratuidade do ensino público e estabelecimentos oficiais;
> V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - Garantia de padrão de qualidade;
> VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Constituição Federal do Brasil, art. 206, 1988)

Os princípios estabelecidos no artigo 206 da Constituição Federal são fundamentais para orientar a organização e o funcionamento da educação no Brasil. Eles asseguram o direito à educação de qualidade para todos, promovem a liberdade e a diversidade pedagógica, valorizam os profissionais da área e garantem a gestão democrática das instituições públicas. Compreender esses fundamentos é essencial para a construção de um

sistema educacional mais justo, inclusivo e eficiente. Pondera-se que muitos membros de equipes diretivas desconhecem tamanha importância e têm ações diametralmente opostas, pautando suas ações na opressão e na colonização.

A colonização na educação refere-se à imposição de valores, conhecimentos e práticas de um grupo dominante sobre outros, já a descolonização na educação busca romper com essa lógica, valorizando a diversidade cultural, promovendo o diálogo intercultural e reconhecendo a importância dos saberes locais e tradicionais.

Catherine Walsh (2017) apresenta essas possibilidades, inclusive algumas já concretizadas no sistema de educação e dos movimentos pedagógicos, gerando consciência crítica. A exemplo disso temos a criticidade da pedagogia freiriana nos informando que a conscientização não pode estar longe da ação, da conduta.

A rigor, a conscientização é o primeiro passo para a mudança, mas sem a ação, ela permanece apenas uma ideia. A verdadeira transformação ocorre quando convertemos nosso entendimento em conduta, em atitudes que refletem nossos valores e crenças. E essa combinação impulsiona o progresso pessoal e coletivo.

Outrossim, faz-se necessário que a equipe diretiva esteja preparada, não apenas do ponto de vista epistemológico, mas também que potencialize a participação da comunidade escolar, preferencialmente na tomada de decisões, nos acordos internos e na própria configuração do modelo de gestão, na construção da visão da escola, no estabelecimento dos objetivos, no incentivo intelectual e, sobretudo, no fomento à participação de todos os segmentos da escola e da comunidade.

Embora as pessoas exerçam cargos e funções na escola elas não podem comportar-se como agentes desprovidos de necessidades. Aliás, as necessidades é que vão prover os caminhos e vão determinar as mudanças necessárias para abertura de caminhos para democracia, que é o passo inicial para romper resistências, como aponta Vasconcellos (2015)

Quadro 2. Possíveis mediações para romper as resistências

CAMPO	ÁREA	POSSÍVEL MEDIAÇÃO
QUERER	NECESSIDADE	Ajudar o professor a tomar decisão Problematizar a ingenuidade
	DESEJO	Ajudar a superar o isolamento
PODER	SABER CONCEITUAL	Acesso a novas concepções
	SABER PROCEDIMENTAL	Ajudar a superar a sensação de impotência
	SABER ATITUDINAL	Favorecer o desenvolvimento da ética
	TER	Lutar pela obtenção de recursos materiais

Fonte: Vasconcelos,2015, p. 95

No quadro 2, no campo “Mediação”, com ênfase no querer a decisão do professor deve ser fundamentada em uma análise contextual e em múltiplos saberes. O que significa dizer que a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática e o processo de autonomia. Por vez, ajudar a superar o isolamento é também um dos atributos da equipe diretiva. Lembrando que alguns gestores têm dificuldade de trabalhar com autonomia, já que o pensamento colonial sobrepõe-se à participação.

No que se refere à questão do poder, no âmbito do saber conceitual, é possível ampliar o conhecimento teórico e conceitual que fundamenta a prática pedagógica, bem como refletir criticamente sobre métodos e conteúdos, contribuindo para a inovação no ensino. Já na esfera procedimental ajuda a superar a sensação de impotência que envolve adquirir técnicas e estratégias que possibilitem resolver problemas cotidianos. E, na esfera atitudinal o desenvolvimento da ética profissional que é fundamental para a construção de um ambiente escolar respeitoso e justo. Outrossim, a luta por esses recursos é parte da atuação docente e envolve mobilização e articulação com a comunidade escolar.

Assim, “a implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da equipe diretiva” (Libâneo,2015, p. 95). O autor ainda cita, os cinco 5 fundamentos do trabalho em equipe ou trabalho participativo, a saber:

> Em primeiro lugar, a equipe deve ter uma meta, propósito, causa ou objetivo que seja identificado, aceito, compreendido e desejado por todos os membros da equipe. Em segundo lugar, a equipe deve ter espírito, moral e desejo de triunfar ainda que seja ao custo de consideráveis sacrifícios individuais. Em terceiro lugar, as linhas de autoridade e responsabilidade devem estar claramente definidas e compreendidas perfeitamente por todos. Em quarto lugar, devem ser estabelecidos os canais de comunicação. Em quinto lugar, o líder deve descobrir e utilizar ao máximo as capacidades criadoras de cada uma das pessoas e uni-las numa equipe homogênea (Neagley e Evans, apud Libâneo ,1969, p. 90)

No que concerne ao trabalho em equipe, esses princípios nos mostram claramente a importância de compreender os diferentes campos que influenciam o trabalho da gestão e suas possíveis mediações. A tomada de decisão deve

ser sustentada por uma reflexão crítica, motivação para o trabalho coletivo, acesso a novos saberes, desenvolvimento de habilidades práticas. E identificar as competências do grupo liderado exige clareza, organização e escuta. O que caracteriza agir com inteligência decolonizadora.

A escola é uma organização social, e a equipe diretiva, como articuladora, deve ser a ponte de comunicação, mantendo o clima amigável com todos os pares da escola. Afinal, como dizia Chiavenato (2002), cada um tem seu jeito de ser e de reagir ao interagir com os outros. Marcelos (2009, p.2) engrossa o coro: "O gestor deve valorizar a diversidade de opiniões e comportamentos como algo que enriquece o grupo e amplia a visão de cada um na escola". Ouvir e trocar ideias com a equipe da escola é dar voz a todos nos mais variados assuntos.

É preciso entender as ideias, acolher as opiniões, para fortalecer a pegada democrática, especialmente no que se refere a qualidade que a escola tanto sinaliza. Nesse caso, "não dá pra falar em educação pública de qualidade sem inserir na conta os objetivos sociais da escola" (Paro, 2018). Aliás, "se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, qualidade" (Enguita, 2015. P.95).

Apesar de ser difícil definir qualidade com precisão, por ser algo genérico e multifacetado, podemos entender que a intenção é garantir ações consistentes e bem executadas, de acordo com os objetivos traçados para um atendimento de primeira. Ademais, ainda é possível considerar que:

> Uma vez se vão expor e criticar aqui e sobretudo os significados ocultos da demanda de qualidade em educação, parece necessário começar por dizer que há nela nada de necessariamente demoníaco. O acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa. (Enguita, 2015, p.96)

As escolas que se preocupam em melhorar esse atendimento estão cada vez mais buscando a transformação e a mudança no desenvolvimento organizacional, construindo um projeto contínuo e compartilhado com igualdade de oportunidades e na equidade. Para Imbernón (2016, p.19):

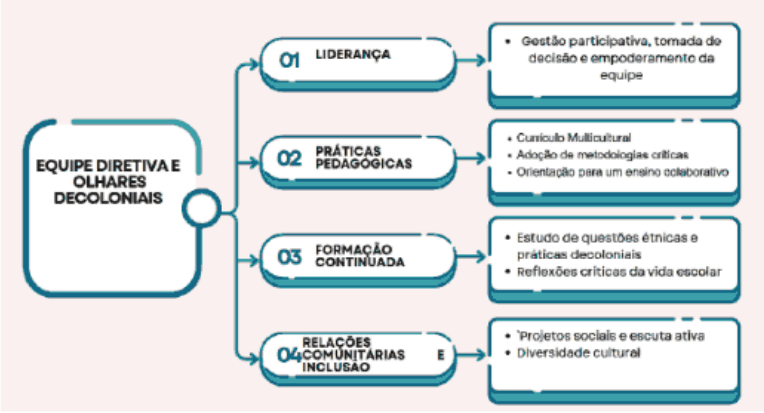
> Uma comunidade em que os professores analisam o que não está funcionando na prática para formar cidadãos democráticos (e, claro, cultos) e propõem projetos de mudança a partir das necessidades reais do

> professorado, do contexto, do alunado em uma ecologia educativa.

O autor ainda completa que é preciso uma "comunidade que pretende educar a todos para melhorar e melhorar-se" (IMBERNÓN, 2016, p. 20). Nesse sentido, tem muita coisa que precisa ser revista na escola, como a satisfação da comunidade, a saúde física e pedagógica da escola, os processos de decisão, a forma de gestão, o estilo do professorado, os recursos disponíveis, o perfil do aluno, os investimentos das políticas públicas, e principalmente o programa de formação inicial e continuada como algo essencial, porque sem professor bom, a qualidade da educação fica comprometida.

Notadamente, a atuação de uma equipe diretiva sob a ótica decolonial caracteriza uma ruptura com paradigmas tradicionais que reproduzem desigualdades e exclusões. Trata-se de um processo que valoriza a diversidade cultural, o diálogo intercultural e a justiça social, buscando desconstruir práticas hegemônicas e promover uma gestão escolar inclusiva e crítica. Essa postura é perfeitamente possível, desde que haja engajamento de toda equipe, considerando algumas ações:

Figura 1 – Fluxograma equipe diretiva e olhares decoloniais



Fonte: Elaboração das autoras

Romper com o olhar colonial na escola é um processo contínuo e desafiador, que exige um compromisso constante com a justiça social e a equidade. Ao adotar estratégias de decolonização, a equipe diretiva passa a potencializar a gestão participativa, dando oportunidade ao grupo, para agir de modo colegiado. O currículo multicultural aliado às práticas pedagógicas são ferramentas de grande envergadura para a construção de um ambiente escolar mais democrático e plural. “As questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o

risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje". (CANDAU, 2008, p. 16).

Para Gadotti (2005, p. 17), em se tratando de formação continuada em contexto profissional "deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas.". Em se tratando da revisão teórica é fundamental o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de resolver problemas e da tomada de decisões. Quebrar paradigmas da colonização vai exigir ainda disposição para questionar o conhecimento existente e buscar novas informações para aprimorar a compreensão do mundo, o que significa dizer que é necessário o engajamento com projetos sociais e a valorização da diversidade cultural. Valorização dos saberes locais, tradicionais e das múltiplas identidades culturais presentes na comunidade escolar e promoção de uma educação que dialogue com as realidades e histórias plurais dos estudantes.

Considerações finais

No contexto educativo atual, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, a equipe diretiva assume um valor significativo e, por vezes, determinante na tomada de decisões no tocante à qualidade do ensino nas mais diferentes esferas. Contribuir para a aprendizagem significativa tem se constituído em uma preocupação perene dos profissionais da educação, uma vez que os bons resultados se caracterizam como determinantes para o atendimento das reais necessidades dos alunos.

Entende-se que as discussões acerca dessa temática não se esgotam aqui, até porque muitos caminhos ainda precisam ser trilhados, dada a própria natureza dessa exponencial situação da equipe diretiva. Mesmo com tantas ações em favor do ensino fundamental engendradas pela equipe de profissionais da educação, ainda há muito a ser feito para compreender efetivamente a tessitura dos processos que induzirão à qualidade do ensino a partir das ações da equipe diretiva. Pode-se dizer que é um avanço, mas ainda em fase embrionária do ponto de vista metodológico. Em primeiro lugar, a própria equipe diretiva precisaria de um projeto vol-

tado especificamente para este estudo, de modo que as condições de infraestrutura, formação continuada, recursos materiais e humanos fossem colocados também como primordiais.

À luz da importância da gestão escolar discutida em um enfoque compartilhado com todos os pares da escola, é possível visualizar que cada escola, como um microssistema, faz parte de um sistema maior que é a sociedade, sendo, portanto, impossível estudá-la longe do contexto em que está inserida. As proposituras assumidas pela equipe diretiva da escola constituem-se como importantes caminhos para mudanças significativas no cenário, uma vez que as atitudes dessa equipe é que definem as ações para a consolidação de medidas e estratégias, especialmente no ensino fundamental I, já que a qualidade, na fala de muitos, passa a ser o principal slogan das políticas públicas educacionais. Compreende-se que a falta de conhecimento, em muitos casos, delineia as fragilidades das escolas no que tange à gestão democrática. Não se pode desconsiderar outras variáveis para garantir esse princípio, como a infraestrutura, a formação inicial e continuada dos professores, as questões econômicas, o estilo de gestão, a participação da família e a multiculturalidade, que devem fazer parte do expediente

que mapeia as dificuldades da escola nos mais diferentes aspectos.

Queira-se ou não, a equipe diretiva é determinante para que os serviços sejam prestados à comunidade de forma responsável. Considerando-se essa responsabilidade social, é possível proceder à reflexão dos princípios de natureza administrativa e pedagógica. O primeiro se concretiza na finalidade racional dos recursos em perfeita sintonia com a dimensão educativa. O segundo princípio diz respeito à investidura pedagógica e à ordem didática.

Não se trata, evidentemente, de ficar apontando que o determinante de bons ou maus resultados está associado especificamente às ações administrativas e pedagógicas que a escola precisa manter em dia; porém, não se pode omitir a necessidade de o gestor colocar em seu expediente a percepção crítica de seus empreendimentos administrativos e pedagógicos, na perspectiva de decolonização.

A experiência deste ensaio sedimenta a necessidade de novas leituras e pesquisas, já que temas nascidos nas pesquisas poderão produzir intervenções nos mais diferentes âmbitos, a saber: infraestrutura das escolas, programa de formação continuada em serviço para gestores, coordena-

dores e professores, visando a mudanças gradativas na esfera dos municípios, a fim de que as escolas implantem também autonomia pedagógica a partir de novos modelos de gestão escolar.

Espera-se, sinceramente, que as discussões e análises empreendidas nesse trabalho colaborem para novas pesquisas e debates em torno da equipe diretiva, uma vez que a temática está atrelada a uma série de fatores que não se esgotam aqui, dado o recorte pontual. Cabe ainda um estudo mais detalhado dos elementos que compõem o modelo de gestão, a forma como ocorrem as tomadas de decisões a partir da escuta dos pares da escola.

A temática da gestão escolar implica, necessariamente, reflexões acerca da qualidade, entendida indiscutivelmente como conceito polissêmico que se encontra em contínua reconstrução, considerando os pontos fortes e fracos dos sistemas de ensino

Em suma, a gestão democrática representa um caminho para superar o legado do pensamento colonial e construir uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, a implementação da gestão democrática enfrenta desafios significativos, como a resistência ao compartilhamento de poder, o racismo estrutural e a falta de recursos.

Superar esses desafios requer um esforço conjunto da sociedade, do governo e das instituições de ensino. Ao compreendermos a intrínseca ligação entre gestão democrática e o enfrentamento do pensamento colonial, abrimos espaço para a construção de um Brasil mais inclusivo, representativo e verdadeiramente democrático, onde a diversidade seja celebrada e a voz de cada cidadão seja ouvida e valorizada.

Que as reflexões expostas possam ajudar a compreender a importância do trabalho decolonizado da equipe diretiva, e mais do que isso: é desejo que não se ofereçam respostas, mas que se propiciem novas indagações.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 15. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: Moreira, A F. & Candau, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

Cavanagh, R. (1997). The culture and improvement of Western Australian senior secondary schools [Doctoral thesis]. Curtin University. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/2189/11830_Cavanagh,%20R%201997.pdf?sequence=2&isAllowed=y

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

DUSSEL, Enrique. Método para uma Filosofia da Libertação. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ENGUITA, M. F. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 15. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015. p. 91 -110.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadã: a hora da sociedade**. In: MEC. *Salto para o futuro:* construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1992, p. 22-29.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

MARCELOS, V. A. Relações interpessoais – reflexões acerca do cotidiano escolar. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuito, 2009.

MENESES, J. G. C. Direção de Grupos Escolares: Análise de Atividades de Diretores. São Paulo: CRPE, 1972. v. 9.

OLIVEIRA, Angelo Dantas de, NASCIMENTO, Antônio Dias e HETKOWSKI, Tânia Maria. **Decolonizar o Povo para Descolonizar os Sistemas de Educação: entre as Fissuras e Semeaduras.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12042

PARO, V. H. Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. Gestão Escolar, democracia qualidade do ensino. São Paulo: Intemeios, 2018.

RIGAL, Luis; ZINGER, Sabrina; PATAGUA , Patricia Evangelina. Pedagogías críticas: el desafío de la formación de subjetividades rebeldes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12043

VASCONCELLOS. Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico : do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula . 16. ed. rev. e ampl. — São Paulo : Cortez, 2019.

WALSH Catherine. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir. Série Pensamiento decolonial Editora XYZ. 2017

PARTE II

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS

AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A AÇÃO DOCENTE: O OLHAR DO PROFESSOR

Ana Cristina dos Santos Ribeiro Laurindo
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA.

Catiane dos Santos Nascimento Mota
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Introdução

O trabalho do coordenador pedagógico no contexto da sua atuação em ambiente escolar está diretamente ligado à relevância da avaliação institucional como princípio para o acompanhamento da ação educativa. Nesse sentido, o acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas pelos professores perpassa a sistematização de ações que investigam permanentemente a organização do trabalho no âmbito do desenvolvimento profissional e do contexto social produzido. Ademais, entender a avaliação institucional evidencia que toda a comunidade escolar tem um olhar sobre o projeto institucional como meio de diálogo e de produção de conhecimentos. Além de configurar uma maneira de acompanhar a organização e funcionamento da instituição,

é também um instrumento que possibilita acompanhar as atividades da escola qualificando suas ações e retroalimentando as propostas de aprendizagem.

Dada a relevância do trabalho do coordenador pedagógico para a docência, faz-se necessário analisar as implicações da avaliação do trabalho desse profissional para a ação docente no contexto da avaliação institucional. As narrativas aqui apresentadas são fruto das vivências e memórias das profissionais que atuam na coordenação pedagógica da rede pública de ensino subsidiadas pelas leituras e reflexões teóricas ora oportunizadas pelo Curso de Extensão: Desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, promovido pela Universidade do Estado da Bahia ora pelo movimento de formação continuada em serviço intrínseco ao exercício profissional em permanente construção.

A organização do trabalho da coordenação pedagógica será problematizada com vistas a elucidar a cultura organizacional como instrumento de emancipação e transformação social ponderados por Gadotti (2010), Libâneo (2008) como dimensões necessárias à reflexão-ação-reflexão. Ademais, a cultura escolar será discutida considerando a atuação do coordenador como articulador da formação

continuada dos professores a partir das considerações de Macedo (2011), Placco, Almeida e Souza (2011), Vasconcellos (2013) trazendo a este cenário, as implicações da avaliação do trabalho do coordenador pedagógico para a ação docente pelo olhar dos professores.

Coordenador Pedagógico: caminhos percorridos, identidade em construção

No panorama histórico da educação brasileira, a coordenação pedagógica perpassou diversos perfis e nomenclaturas na busca de uma identidade profissional, um percurso marcado pelo enfrentamento da quebra de estereótipos fundamentados no autoritarismo e pelo desafio na consolidação do seu espaço de atuação.

Desde os primórdios, as características de supervisão, fiscalização, controle das ações do professor e a burocratização do ensino estiveram atreladas à figura do inspetor ou supervisor escolar, assim designado até se tornar, por meio de conquistas e ressignificações, o atualmente conhecido coordenador pedagógico.

Na década de 1920, o Brasil vivenciou o crescimento dos sistemas de ensino e o processo de modernização

econômica que demandou profissionais com melhor formação escolar e técnica, o que reforçou a necessidade de inspeção e controle no meio educacional.

Mais à frente, com o movimento de democratização do ensino em ascensão, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 5692 trouxe a função do especialista em educação (supervisor, administrador ou orientador) mais fortemente para o cenário educacional, o que legitimava a necessidade de "admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1° e 2° graus" (BRASIL, 1971). Conforme afirma Horta (2007), é possível observar a hierarquização das funções (subdivisões de competências) que colocava o professor cada vez mais sob a tutela de outros profissionais. Surge a necessidade de um especialista que auxiliasse os professores no fazer pedagógico e que assumisse funções de elaboração de programas, de novas metodologias de ensino, de avaliação e de seleção de material didático.

Inicia-se uma reconfiguração pedagógica da identidade do especialista em educação, mas, somente em 1977 é que a prática da supervisão escolar se tornou menos burocratizada e fiscalizadora. Neste ano, o Ministério de Educação e Cultura deu um importante passo na valorização desse

profissional, apontando-o como articulador do processo de ensino e aprendizagem, ao incorporar a função de orientação pedagógica ao profissional em pauta. Assim, surge o processo de aceitação e reconhecimento de uma supervisão imbuída da função de promover mudanças no contexto escolar.

> Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem dos alunos e, portanto, cada um, na sua especificidade, teria contribuições a dar ao outro, sendo que todos deveriam envolver-se na discussão das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem (MACEDO, 2016).

Com a promulgação da Constituição de 1988, pautada em princípios democráticos, e, em seguida, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, passa-se a valorizar o trabalho coletivo nas escolas, de modo a promover a qualidade da educação, para tanto, demandou-se alguém que coordenasse esse processo educativo permeado de novas concepções de ensino e de novas competências dos profissionais que o integra. Assim, o termo coordenação pedagógica ganha destaque como nomenclatura alternativa à supervisão, bem como se configura como um novo perfil de profissional da educação.

A análise do processo histórico trilhado até se chegar ao perfil de coordenador pedagógico que a educação contemporânea necessita, aponta para um caminho marcado por desafios na construção da identidade deste profissional, que precisou romper com o mero caráter de fiscalizador e executor de diretrizes governamentais, para assumir seu papel de articulador e mediador das práticas pedagógicas. Corroborando da ampla dimensão das competências do CP, Placco, Almeida e Souza detalham que

> Compete-lhe […], em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa […] destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

É inegável a relevância do coordenador pedagógico no âmbito escolar para que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvam de forma significativa. A função articuladora e mediadora desse profissional mobiliza os espaços escolares, na medida em que o desenvolvimento dos seus múltiplos papéis garante a formação continuada dos professores, o acompanhamento das atividades de planejamento, docência e avaliação, a mediação de conflitos, a integração entre os pares que compõem a escola (professor, aluno e família), dentre outros.

Nessa dinâmica, o coordenador deve estar em constante reflexão sobre suas múltiplas funções, a fim de considerar aquelas que são exitosas e reconfigurar as que não apresentam resultados positivos. Diante disso, a prática avaliativa sobre a atuação do coordenador pedagógico contribui para que o seu trabalho seja ressignificado e o faz olhar para si e para sua formação.

Os avanços precisam ser comemorados, porém, ainda hoje o coordenador pedagógico enfrenta dificuldade para estabelecer a sua autonomia, delimitar a sua função no meio escolar, buscar qualificação pessoal e profissional e promover formação continuada de qualidade.

O perfil do coordenador pedagógico à luz do Regimento Escolar

A breve retrospectiva histórica do papel da coordenação pedagógica no Brasil e a abordagem das perspectivas e dos desafios atuais enfrentados servirão de ponto de partida para a análise da função desse profissional no contexto do Regimento Escolar, importante documento adotado pelas redes de ensino de todo o país com o intuito de estabelecer normas e procedimentos às escolas. Conhecer o Regimento Escolar é muito importante, pois segundo Veiga (2004, p. 78), é o "documento básico que contém as determinações legais e as linhas norteadoras da organização formal da escola". Conforme estabelece a LDB, as instituições escolares devem adaptar seus estatutos e regimentos aos dispositivos da referida Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos (Lei n.º *9394/96*, Art. 88, § 1º).

Os regimentos são comumente utilizados na rotina educacional e dispõem, dentre outros pontos, sobre normas voltadas aos profissionais da educação, tais como seus direitos, deveres, funções e sanções. Analisaremos o que diz a redação do Regimento Unificado das Escolas Públicas

Municipais de Barreiras-BA dada à prioridade do presente estudo no tocante à função e atribuição do coordenador pedagógico.

O documento traz no capítulo VIII - Dos serviços pedagógicos, Seção I - Da coordenação pedagógica, artigos n°54 a 56, a referência sobre a atuação, perfil e competências do coordenador pedagógico no âmbito da educação do referido município. Sendo que o artigo n°54 se encarrega de delimitar o campo de atuação do profissional que "atua no desenvolvimento da proposta pedagógica, coordenando o grupo de profissionais encarregado da sua execução" (SEDUC, 2023, p.22). Na sequência, o artigo n°55 define o perfil de formação acadêmica para a área:

> A coordenação pedagógica será exercida por um especialista em educação ou por professor com licenciatura plena em pedagogia com habilitação para coordenação, orientação, supervisão ou gestão escolar/educacional ou, ainda, licenciados com especialização lato sensu para as mesmas áreas. (SEDUC, 2023)

A definição da formação desse profissional é um ponto positivo do documento, uma vez que o coordenador precisa ter uma formação inicial fundada nas bases da pe-

dagogia, a fim de que se desenvolvam com afinco suas atribuições frente a uma prática pedagógica significativa, democrática, reflexiva e crítica.

Quanto a esse aspecto, apesar da LDB nº 9.394/1996 não explicitar diretamente a formação exigida ao coordenador pedagógico, entende-se no artigo 64 que a formação de profissionais de educação para atuarem nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Além disso, expõe que para exercer cargos no magistério que não seja de docência, como a coordenação pedagógica, é necessário o pré-requisito de ter experiência em sala de aula (BRASIL, 1996).

Retomando a análise do Regimento Municipal supracitado, com foco no artigo n°56, que dispõe sobre as competências do coordenador pedagógico do inciso I ao XXVI, disponível no Anexo I ao final do artigo, é possível observar que as competências centralizam-se nas ações de planejamento, elaboração, coordenação, execução e avaliação, voltadas à proposta pedagógica e ao projeto político pedagógico, ao currículo, aos resultados de aprendizagem,

aos recursos pedagógicos, à formação continuada docente, ao apoio e atendimento aos estudantes e às famílias.

Essas competências, descritas no Regimento da rede de ensino de Barreiras-BA, nortearam o instrumento de coleta de dados (questionário) da avaliação institucional dirigida aos professores da unidade de ensino - Centro Educacional Sagrado Coração de Jesus, com foco na atuação da coordenação pedagógica. Os resultados da ação avaliativa serão descritos a seguir na seção 4 (*O olhar do professor: análise do trabalho da coordenação pedagógica)* e serviram de base para a afirmação ou reconfiguração do trabalho desenvolvido pelas coordenadoras da escola.

Avaliação institucional e as atribuições do coordenador pedagógico

A relevância do Coordenador Pedagógico (CP) se configura como mediador das relações pedagógicas construídas. Seja na orientação das práticas docentes seja no acompanhamento dos objetivos e das rotinas institucionais que buscam o desenvolvimento da instituição e ao mesmo tempo, busca pela reflexão instaurada, a tomada de decisão coletiva e consciente.

Nessa análise tomamos como referência as pesquisas do professor Gadotti (2010) para caracterizar a avaliação institucional de caráter formativo, voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar. Em suas diferentes dimensões, destacamos a avaliação do trabalho do CP pelos professores, objeto de estudo desse trabalho considerando os desafios que constituem a sua implantação no cotidiano escolar. A avaliação institucional é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação construídos na Proposta Pedagógica. Há que considerar a complexidade de sua realização no contexto das relações de poder inerentes a qualquer processo organizacional.

Nas tensões produzidas e geradas pelo processo de avaliação institucional, interfere-se a dinâmica de funcionamento e a organização da escola, bem como a motivação dos interesses, e objetivos dos seus profissionais. Assim como na seara da avaliação da aprendizagem, não há consenso para a avaliação institucional acontecer de maneira processual, formativa que possa orientar e acompanhar a dinâmica da instituição. Porque a avaliação institucional como processo de compreensão da realidade escolar é, de

acordo com Brandalise (2010, 322) “uma investigação permanente do sentido da organização e das ações da escola conduzida pelos próprios profissionais do estabelecimento de ensino”.

Ademais, para discutirmos a avaliação institucional como princípio da organização do trabalho do CP faz-se necessário trazer à reflexão os princípios que a caracterizam como instrumento de organização: desenvolvimento da escola, dos professores e desenvolvimento do currículo. Tomamos a avaliação do trabalho orientador das práticas pedagógicas como base em um currículo que é vivenciado por professores cotidianamente com os estudantes, mediado pelo CP. No contexto da avaliação do funcionamento da instituição, as ações empreendidas pelo CP estão diretamente ligadas ao trabalho docente e, por conseguinte, pela autoavaliação, processo importante na compreensão da dinâmica institucional.

A autoavaliação para além da identificação das fragilidades, compreende a elaboração de recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias para a instituição. E é nesse movimento permanente do diálogo que a utilização dos resultados incide na elaboração dos pla-

nos de ação para o desenvolvimento da escola e no redimensionamento do trabalho que traduza a qualidade almejada pela coletividade.

A avaliação institucional implica mudanças de modo a qualificar os processos educativos. Necessariamente, na atuação do CP, o processo de avaliação envolve planejamento, acompanhamento e tomada de decisão a partir da análise dos resultados (Luckesi, 2013) de modo que contribuam com a efetivação de práticas pedagógicas que respondam aos objetivos e metas estabelecidas para a comunidade escolar.

Embora considerada relevante e essencial para a melhoria dos serviços educacionais, a avaliação institucional ainda encontra resistências, não sendo uma prática constante em muitos contextos educacionais. A figura do coordenador nessa ambiência é fundamental para mediar tais processos.

A maneira pela qual a escola é organizada revela a sua concepção teórica de educação e educação escolar materializada pelas práticas pedagógicas que determinam a dinâmica de seu funcionamento. As relações produzidas por seus atores nesse contexto institucional, sejam coordenadores pedagógicos, professores e/ou outros profissionais são

responsáveis pela produção de cultura e de identidade individual e coletiva (Libâneo, 2008). Assim, a escola se configura, pela interação e diálogo, como ferramenta fundamental de existência e de cumprimento da sua função social.

A partir desse contexto, torna-se imperioso a atuação do coordenador que acolhe, articula e acompanha o professor em sua prática pedagógica (Almeida, Placco, 2013). Ademais, a organização das instituições escolares e do trabalho docente influenciam os processos de aprendizagem construídos numa lógica de reprodução subsidiada pela dimensão cultural plural.

Considerando a lógica racional de organização educativa, o funcionamento das escolas estaria apoiado à existência de documentos que a sustentam e reafirmam a sua existência, como por exemplo o Projeto Político- Pedagógico, Proposta Curricular e Regimento Escolar (Nadal, 2020). Embora, estes constituam a parte técnica, muitas vezes vista como burocrática de cada instituição, é a partir deles que são definidas a função do coordenador dentro da rotina escolar, sobretudo no que diz respeito à formação continuada dos professores. De acordo com Nadal (2020), observa-se na cultura do trabalho de coordenação pedagógica,

arraigados historicamente pelo trabalho uniforme, a ausência do diálogo e, por conseguinte de ações formativo-reflexivas no trabalho que poderia desencadear um planejamento-avaliação para problematizar os contextos reais de aprendizagem promovidos pelo professor.

A orientação dada pelo coordenador que está imerso num movimento permanente de formação continuada, cria ambientes de diálogo e troca de experiências como princípios facilitadores da prática pedagógica. Nessa perspectiva, as experiências vividas ganham espaço para fomentar o exercício pedagógico que subsidia um projeto de aprendizagens pautado nas relações reais e possíveis no interior da escola. Isso porque, ao falar das experiências vividas, "tem uma forte implicação afetiva, que é um motor para aceitação de novas propostas de trabalho, e ao mesmo tempo, aumenta as possibilidades de releitura da experiência, com confronto com as situações do momento presente" (Almeida, 2006, p. 84).

As narrativas das experiências vividas ganham espaço no cotidiano do trabalho pedagógico instrumentalizando novas ações, suscitando discussões e avaliando os percursos construídos. Esse contexto tem sido a mola propulsora, nos últimos três anos, das ações da coordenação

pedagógica realizadas no Centro Educacional Sagrado Coração de Jesus, instituição pública municipal na cidade de Barreiras-BA com mais de trinta e sete anos de história no cenário educacional desse município.

O olhar do professor: análise do trabalho da coordenação pedagógica

Os professores participantes desse estudo fazem parte do quadro de profissionais de uma unidade escolar localizada na área urbana que atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, anos finais em turno parcial, agrupados em turmas do 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino. São 34 professores em atividade docente, 06 cuidadoras e/ou profissionais de apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 orientadora educacional, 01 coordenadora do AEE e 01 assistente, 01 secretária escolar, 03 assistentes administrativos, 03 coordenadoras pedagógicas, 01 professora atuante na biblioteca, 01 gestora e 01 vice-gestor. Participam dessa investigação 23 professores que por adesão responderam ao questionário de avaliação.

Os profissionais possuem formação na área de atuação. 77% têm especialização lato sensu, 13% estão cur-

sando mestrado e 10% já concluíram mestrado. Os professores participantes da pesquisa trabalham na unidade escolar, pelo menos, há três anos. Todos participam na própria instituição das atividades complementares (AC) em momento de coordenação coletiva, tempo semanal destinado ao planejamento com acompanhamento da coordenação pedagógica. Durante o tempo de AC, que ocorre na sala da coordenação, de acordo com a organização por área definida pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e em cumprimento ao tempo de um terço da carga horária determinado no Art. 15 da Lei Municipal nº 767, de 24 de julho de 2007 e normatizado no Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Barreiras, Art. 28 – Da jornada de trabalho docente.

Planejamento e acompanhamento das atividades docentes

O funcionamento das relações existentes na instituição escolar, que perpassa pelo planejamento, execução, reflexão e tomada de decisão, necessariamente está ancorado em objetivos pensados na proposta pedagógica, identidade

da instituição. Nesse sentido, a avaliação constitui-se processo inerente à organização pedagógica. É preciso acompanhar o alcance dos objetivos, promovendo reflexões constantes acerca das finalidades do ensino e da aprendizagem oferecidos. A partir da estrutura organizacional se projeta tudo o que acontece na escola, valorizando a cultura de cada um e de todos ao mesmo tempo, proporcionando mudanças, planejamento e avaliação pelas próprias pessoas que buscam respostas aos propósitos educacionais (Libâneo, 2008). Esse constitui um importante princípio na promoção do diálogo que contribua para a produção do conhecimento em suas diferentes instâncias.

Nesse sentido, analisar a avaliação do trabalho do coordenador pedagógico, com base nas vivências dos profissionais que participam desse estudo, permite aprofundar a discussão sobre seu papel na escola e suas implicações para a ação docente, na perspectiva de Libâneo (2008), Vasconcellos (2013) e Almeida (2006; 2013). As implicações da avaliação do trabalho do coordenador sob o olhar dos professores, são um importante instrumento de avaliação institucional, pois revela o impacto da coordenação no dia a dia da sala de aula.

A alta aprovação, alcançando 100% em vários itens, demonstra que os professores reconhecem a coordenação como um pilar fundamental na organização pedagógica da escola. A unanimidade em "Apresenta plano de trabalho", "executa a CH semanal de AC" e "acompanha os planos e instrumentos de avaliação" revela que a coordenação cumpre as funções, que Libâneo (2008) atribui ao supervisor escolar: a articulação e a sistematização do trabalho docente, aqui discutido como coordenador. O fato de os professores perceberem que os planos são acompanhados e que há uma rotina estabelecida para a hora-atividade (AC) sugere que a coordenação oferece um suporte sólido e previsível, o que é crucial para a segurança e a autonomia do professor.

Essa percepção positiva também se estende à dimensão de intervenção pedagógica, em que 100% afirmam que a coordenação "elabora e implementa intervenções para a prática pedagógica". Isso indica que a coordenação é vista como um agente proativo, capaz de diagnosticar e propor soluções para os desafios da prática docente.

Tal contexto configura o que Vasconcellos (2013) denomina como “mediação pedagógica”, pois a atuação da coordenação perpassa caminhos de agente proativo de mudança, intervindo diretamente na qualificação do trabalho

docente. Para os professores, essa mediação se concretiza quando o coordenador auxilia o professor a diagnosticar suas dificuldades, a refletir sobre os desafios em sala de aula e, principalmente, a construir e implementar soluções pedagógicas. O fato de os professores perceberem essa atuação de maneira tão positiva demonstra que a coordenação está engajando o corpo docente em um processo colaborativo de aprimoramento.

Assim, a coordenação se solidifica como um espaço de apoio e desenvolvimento profissional, fundamental para a melhoria da qualidade do ensino na escola. Cenário que acolhe e dialoga a partir das vivências plurais do cotidiano e que também apontam contextos que precisam de maior atenção como a “disseminação de práticas inovadoras". Para 74% dos professores, embora sólido nas questões de organização, o trabalho da coordenação ainda pode ser fortalecido na promoção de novas metodologias e abordagens. O CP é um formador permanente, alguém que não apenas organiza, mas também inspira a mudança e a reflexão sobre o "fazer" pedagógico (Almeida, 2006). Nesse sentido, há uma oportunidade para a coordenação atuar de forma mais

intencional na divulgação de inovações, e na criação de espaços de troca que estimulem a experimentação e a criatividade docente.

O papel central na formação continuada dos professores dentro da escola, por meio da reflexão sobre o trabalho diário, é apontado por 87% dos professores afirmando o estímulo ao aperfeiçoamento docente. Nesse contexto, a coordenação propõe a mediação e mobilização do conhecimento pedagógico (Almeida, 2006), realizando o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem junto aos professores, em consonância com o Artigo 56 do Regimento Comum das Escolas Municipais de Barreiras (Barreiras, 2023).

A avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas um ponto de partida para aprimorar a prática (Luckesi, 2013). A partir do olhar docente, a coordenação pode refletir sobre como tornar o processo de diagnóstico mais transparente e colaborativo, envolvendo mais ativamente os professores na análise dos resultados e na busca por soluções. Da mesma forma, o estímulo ao aperfeiçoamento pode ser fortalecido com a oferta de cursos mais alinhados às necessidades específicas dos docentes.

Outrossim, a avaliação do trabalho da coordenação tem implicações diretas na ação do professor, pois a percepção de apoio e organização se reflete na segurança e na qualidade do trabalho docente. Desse modo, itens relacionados ao planejamento e ao acompanhamento sugerem que a atuação da coordenação contribui para um ensino mais coerente e alinhado aos objetivos da escola. O professor, sentindo-se amparado, pode dedicar-se com mais foco à sua prática em sala de aula.

Por outro lado, os dados também mostram um caminho para o aprimoramento. A avaliação institucional, nesse contexto, revela que a coordenação pode ter um impacto ainda maior na ação docente ao se concentrar nas áreas onde a percepção é menos consistente. Ao atuar mais sistematicamente na disseminação de práticas inovadoras e no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, a coordenação não apenas responde a uma demanda dos professores, mas também contribui para uma escola que se renova e se adapta aos desafios da educação contemporânea.

A avaliação, nesse contexto, não pode ser compreendida como um julgamento, mas um direcionamento que pode guiar a coordenação em seu papel de atuar como um agente de formação continuada e de mudança na escola.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013 p. 69-80.

BARREIRAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Regimento Interno das Escolas Públicas Municipais de Barreiras - Bahia**. 2023.

BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. **Avaliação institucional da escola**: conceitos, contextos e práticas. Olhar de professor. Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília/DF. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. Disponível em https://www2.camara.leg.br/

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

GADOTTI, Moacir. **Avaliação Institucional**: Necessidades e condições para sua realização. DRB Assessoria. 2010. Disponível em: http://www.drb-assessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf.>. Acesso em: 12 jan. 2025.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo**: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção

de seus papéis. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª Ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves; (Org.) **Coordenação Pedagógica:** conceito e histórico. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 2, p. 33-46.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica**: espaços de interseção. Acta Sci. Educ., v. 42, e41727, 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. ***O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores:*** intenções, tensões e contradições. Fundação Carlos Chagas. [S.l.], p. 230. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANEXO I

REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE BARREIRAS
CAPÍTULO VIII - Dos Serviços Técnicos Pedagógicos
Seção I - Da Coordenação Pedagógica

[...] Art. 56 – Compete ao coordenador pedagógico:

I. Participar na elaboração, coordenação, execução e avaliação da proposta pedagógica da unidade escolar; II. elaborar anualmente o plano de ação da coordenação pedagógica, garantindo que a realidade do educando seja o ponto de partida para o seu (re)direcionamento; III. executar a carga horária semanal de coordenação pedagógica na forma estabelecida no plano de ação da coordenação pedagógica; IV. planejar e executar, em conjunto com o corpo docente, projetos interdisciplinares previstos na proposta pedagógica da unidade escolar; V. assessorar os docentes, a partir da proposta pedagógica da unidade escolar, na elaboração de seus planos anuais de ensino, das unidades didáticas e, se houver, da recuperação paralela e final; VI. acompanhar a execução dos planos de ensino, bem como, dos instrumentos de avaliação e de recuperação paralela e final; VII. assessorar o professor no planejamento das atividades pedagógicas de seu plano de ensino; VIII. assessorar o trabalho do professor na observação, registro e sistematização de informes sobre o educando; IX. promover momento de estudo, reflexão e reavaliação da prática pedagógica, proporcionando a análise de situação concreta; X. executar, a requerimento da direção escolar e em conjunto com o corpo docente, a classificação e reclassificação do educando; XI. elaborar e implementar, em conjunto com o corpo docente, ações pedagógicas com vistas ao enfrentamento de situações que evidenciem a necessidade de intervenção na prática pedagógica corrente, acompanhando sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem; XII. coordenar o cumprimento do planejamento curricular do corpo docente, de forma individualizada e coletiva; XIII. manter a direção da unidade de ensino informada sobre o cumprimento das ações planejadas e do desempenho dos discentes; XIV. participar, juntamente com o corpo docente, da seleção dos livros didáticos a serem adotados; XV. estimular o aperfeiçoamento sistemático do corpo docente, por meio de cursos, seminários, encontros e outros mecanismos adequados; XVI. participar, quando convocado pela direção, das reuniões realizadas na unidade de ensino; XVII. disseminar práticas inovadoras, visando ao aprofunda-

mento teórico e garantindo o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino; XVIII. diagnosticar, junto ao corpo docente, dificuldades de aprendizagem, sugerindo medidas que contribuam para a sua superação; XIX. planejar as reuniões do conselho de classe, participando delas a fim de avaliá-las. Dar orientações aos participantes em relação aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas específicos; XX. organizar e manter atualizados os dados referentes ao processo ensino- aprendizagem para acompanhamento da vida escolar do educando; XXI. atender aos pais/responsáveis de educandos quando o assunto a ser tratado seja exclusivamente de cunho pedagógico; XXII. organizar atendimento individual ao educando que demonstre necessidade, com base na análise dos registros disponíveis; XXIII. organizar e desenvolver projetos e atividades que auxiliem o educando no processo de autoconhecimento e em relação ao mundo do trabalho; XXIV. assessorar o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico; XXV. manter sigilo das informações restritas, cumprindo a ética profissional. XXVI. outras atribuições que lhe forem conferidas.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO PARTE INTEGRANTE DO CONSELHO DE CLASSE: REFLEXÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Dilvaneide Lisboa de Souza
Universidade do Estado da Bahia-UNEB /Campus IX

Vitória Gabriele Barbosa Gomes
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus IX

Introdução

O presente artigo busca refletir sobre as considerações e percepções que o coordenador pedagógico tem em relação ao Conselho de Classe, considerando que o mesmo tende a ser um processo de avaliação que venha a compreender os educandos e também melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, de acordo (Zanelatto p. 9, 2008 apud Libâneo apud Luckesi p. 196, 1994), "a avaliação é uma aprendizagem qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho". Nesse sentido, a avaliação é uma importante etapa no processo de ensino-aprendizagem, e deve acontecer de forma que contribua com o aprendizado e desenvolvimento do educando, não podendo

de forma alguma ser um processo que exclua o aluno, que desmotive e cause angústia.

Dessa forma, os principais tipos de avaliação são: diagnóstica, formativa e somativa, a principal diferença entre elas é quanto a sua finalidade, pois a avaliação diagnóstica tem como objetivo de identificar o que o estudante já conhece, ou seja, fazer um diagnóstico do conhecimento do aluno para que possa ajudar o professor a compreender as particularidades e necessidades dos estudantes e da turma, permitindo avaliar o desenvolvimento dos alunos e refletir sobre as dificuldades existentes. A avaliação formativa é a avaliação que visa acompanhar o desenvolvimento do estudante e o quanto ele aprendeu. Assim, ela é feita continuamente e ajuda a detectar os pontos fracos do sistema de ensino, o professor pode aproveitar a avaliação formativa para dar *feedback* construtivo aos alunos sobre a sua jornada de aprendizado, mas não é só isso. Ele também deve considerar essa avaliação como uma oportunidade de mudar e melhorar a sua maneira de ensinar.

A avaliação somativa que normalmente tem um cronograma e é adotada pela maioria das escolas, como por exemplo as famosas provas bimestrais, semestrais e anuais que muitas instituições de ensino já programam no início

do ano letivo, é um processo de avaliação que busca mensurar o desempenho dos alunos em um determinado período de estudos. Nesse sentido, o processo de avaliação precisa ser orientado e encaminhado da melhor forma possível. O coordenador pedagógico tem um papel muito importante nesse processo, pois tende a direcionar o grupo, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, criando condições para que os professores compreendam a melhor forma de ajudar os estudantes a aprender.

Notadamente, o coordenador pedagógico tem a função de oferecer suporte, orientações e capacitações, visando aprimorar as práticas de ensino da instituição que atua. Dessa forma, as responsabilidades do coordenador pedagógico incluem colaborar para que os trabalhos sejam cumpridos dentro dos prazos estabelecidos, motivar os professores a realizar avaliação de suas práticas de ensino e organizar formações continuadas para sua equipe de professores. Além disso, o coordenador pedagógico tem o dever de participar do conselho de classe, diagnosticando o processo de ensino e aprendizagem da instituição, avaliando as práticas de ensino dos professores, incentivando-os à autoavaliação, e ainda apresentar sugestões de solução para as pautas levantadas durante o conselho de classe.

Segundo Guerra, (p.9 2011) "o Conselho de Classe é compreendido como um eixo articulador de todo processo de ensino-aprendizagem. Compreendê-lo nessa perspectiva é refletir sobre uma rede complexa de ações e intervenções do processo pedagógico da escola". Dessa forma o conselho de classe prevê a participação de todos os profissionais que atuam no processo pedagógico, prevendo uma organização interdisciplinar, tendo como principal foco a avaliação dos alunos.

Nesse sentido, tivemos como foco da nossa pesquisa justamente articular a avaliação formativa como parte integrante do conselho de classe: reflexões do coordenador pedagógico. A pesquisa foi realizada com uma coordenadora do ensino fundamental II de uma escola do município de Barreiras-BA, por meio de uma entrevista, na qual buscamos investigar e entender como acontece e como é realizado esse processo de avaliação da aprendizagem na escola na qual atua.

Reflexão sobre tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa

De acordo com o sistema educacional a avaliação é parte integradora desse conjunto tem um papel fundamental

na promoção do desenvolvimento do aluno, vale ressaltar que avaliação é um assunto bem polêmico porque muitos não a enxergam com bons olhos, mas é necessário pensar que realmente a avaliação da aprendizagem não está acontecendo de uma maneira correta. Assim afirma Meurer e Almeida (2016, p.3)

> A avaliação da aprendizagem escolar é muito mais do que atribuir notas ou conceitos, ela deve contribuir para a análise reflexiva da própria prática do professor, pois através da avaliação percebe-se os estágios de aprendizagem dos alunos, seus avanços, suas potencialidades e limitações.

Pode-se afirmar que a avaliação deixou de ser um momento de reflexão e passou somente a ser atribuída com um sistema que avalia por meio de notas; dessa forma é deixado de lado todo esforço do professor que ensinou e o que o aluno aprendeu. Com isso os tipos de avaliação mais populares são: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. No decorrer deste tópico serão apresentados aspectos que caracterizam cada um deles e o modo com que as mesmas têm objetivos específicos e métodos distintos.

O que basicamente sabemos sobre avaliação diagnóstica se formos questionados é que ela é realizada no início do ano nas escolas para saber o nível de conhecimento

dos alunos, “a avaliação diagnóstica funciona como um diagnóstico é usada para “diagnosticar” o que um aluno aprendeu e o que não aprendeu, possibilitando criar métodos e estratégias para o aprendizado dos alunos” (Lage *et al,*2021, p. 183) além de ser fundamental para melhor conhecer o aluno. Este método de avaliar possibilita ao professor análise de sua prática docente, fazer com que a avaliação diagnóstica seja incluída como ferramenta para auxiliar na aprendizagem ainda é bastante complexo porque a aceitação é muito baixa. O primeiro passo é romper o paradigma de ela acontecer somente durante o início do ano.

A avaliação formativa é um processo contínuo que ocorre durante o dia a dia da rotina escolar, visando ter um feedback de como está aprendizagem dos discentes. Assim esclarece Souza:

> A avaliação formativa buscaria, além disso, compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações das tarefas explicitadas pelo aluno e as estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos perti-

> nentes da tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada (SOUZA, 2005; p.67 apud Lage *et al*, 2021, p. 186).

No que foi citado a ideia principal é que por meio desse método será possível conhecer como o aluno está desenvolvendo o que foi proposto e também saber suas principais dificuldades para que por meio de novas estratégias corrigindo rotas, os educandos consigam obter os conhecimentos necessários "dessa maneira, a avaliação formativa é contínua e visa a uma regulação interativa, ou seja, todas as relações entre professor e aluno são avaliações que possibilitam adaptações na prática cotidiana visando à melhor aprendizagem do aluno"(Lage et al., 2021, p. 186).

No que diz respeito à avaliação somativa podemos destacar que ela é a mais conhecida por ser popular nas escolas e também por termos lembranças de notas boas ou ruins. A somativa geralmente ocorre durante o final de unidade a fim de medir os conhecimentos dos alunos com base no que foi aprendido (Fernandes, 2021, p.4) "neste sentido, a avaliação sumativa é pontual, porque ocorre em certos momentos mais ou menos pré-determinados, enquanto a

avaliação formativa é tendencialmente contínua" não podemos deixar de destacar que ela também é fundamental para o processo de aprendizagem mesmo não sendo contínua.

Com base em todas as definições e características dos três principais tipos de avaliações pode-se concluir que é fundamental romper o paradigma de que toda avaliação é ruim e principalmente a somativa, é essencial pensarmos que seria muito bom trabalhar em conjunto com as três fazendo um diagnóstico de início a avaliação formativa sendo presente em todo o percurso e que no decorrer fossem sendo realizadas avaliações somativas para saber sem fins de classificação se os alunos alcançaram o que foi planejado, e que o principal objetivo seja realizado que é a aprendizagem.

O coordenador pedagógico e suas atribuições

Na situação atual da educação brasileira, cresce a importância do coordenador pedagógico, que representa um dos sujeitos que procura direcionar o trabalho pedagógico na escola em que atua para que se concretize a qualidade em todo o processo educacional. Podemos dizer que o coordenador pedagógico é um educador especializado em manter a motivação do corpo docente e articular o compro-

misso coletivo em torno dos objetivos e finalidades do trabalho escolar. Para isto, deve, ao mesmo tempo, exercer liderança e demonstrar competência, definindo claramente que caminhos tomar, que papéis devem ser propostos a se cumprir, buscando firmemente ser transformador, trabalhando em parceria, integrando a escola e a comunidade na qual se insere. Superando, assim, a visão negativista que caracterizou as práticas de supervisão de antes. Falando sobre esta visão negativista, (Egito 2014, p.15 apud Vasconcelos 2002, p. 86) diz que:

> Comecemos pela definição negativa, qual seja, por aquilo que a supervisão não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica "toureando" os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem - escola de "papel"), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte

> inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2002, p. 86)

Acerca da visão positiva da prática de coordenação, Vasconcellos (2002) afirma que a supervisão pedagógica, entendida como coordenação, é a articuladora do Projeto Político Pedagógico, organizando a participação, a reflexão em torno da prática educativa da escola, propiciando que os educandos aprendam e se desenvolvam plenamente. Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa desenvolver práticas de trabalho que vise justamente ser um sujeito transformador, que auxilia o professor, que acolhe, mas que também tem competência de chamar atenção quando a prática do professor não estiver como planejada pela coordenação, para que assim seja alcançado o sucesso no ambiente escolar.

Portanto, o coordenador pedagógico deve contribuir também com a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), afinal, o coordenador é aquele agente de transformação no cotidiano escolar, responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico. Como traz, Egito apud Freire apud Brandão (1982) o coordenador

pedagógico é um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem na escola. Ele também é responsável por orientar os docentes a aprofundar a visão sobre suas práticas, resgatando a autonomia docente sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo, e tem o papel de mediar e está presente no Conselho de Classe. Assim sendo, deve agir como um parceiro do professor, para que consiga transformar a prática pedagógica.

O que é o conselho de classe?

Segundo pesquisas o Conselho de classe surgiu no Brasil em 1958, e foi introduzido formalmente nas escolas brasileiras por meio dos Regimentos Escolares a partir da Lei Federal nº 5.692/71, embora esta Lei não contemple em seus artigos matérias específicas do funcionamento desse órgão no trabalho escolar.

O conselho de classe é uma reunião, na qual participam representante dos alunos, representantes dos pais, professores, orientador educacional, coordenadores pedagógicos, secretário escolar e direção. O conselho deve ser presidido pela direção da escola e mediado pelo coordenador pedagógico. O conselho de classe ocorre de forma bimestral,

trimestral ou semestral dependendo da instituição e tem como objetivo entender e ajudar a melhorar o aproveitamento dos estudantes em relação à aprendizagem.

Dessa forma, o conselho de classe é responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre as práticas pedagógicas e sobre o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, o conselho de classe segundo Dalben (p.31,2004 apud Guerra p.32, 2011):

> É um órgão colegiado em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores ou orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. (Dalben p.31,2004 apud Guerra p.32, 2011)

Assim sendo, o conselho de classe tem como principais características participação direta de todos os membros pedagógicos de uma escola, e a contribuição dos mesmos para que ocorra um processo de inclusão e democratização, tendo o educando como sujeito que possui opinião e como o centro de todo trabalho pedagógico. Portanto, é

também no conselho de classe que o educador tem a oportunidade de discutir, refletir e autoavaliar as práticas pedagógicas e avaliativas do processo ensino e aprendizagem de forma situada e integrada, tornando-o como espaço interdisciplinar de estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola como um todo, é a partir do conselho de classe que são tomadas decisões para melhoria do ensino.

Metodologia

Podemos partir da definição de metodologia como o caminho para a construção dos resultados, visando desenvolver uma estrutura sistemática para a coleta e análise de dados onde será possível responder as principais indagações da pesquisa. O delineamento metodológico foi de abordagem qualitativa, investigou e explorou a temática da avaliação formativa como parte integrante do conselho de classe. A pesquisa está subsidiada por entrevista semiestruturada. O estudo contou com uma participante (coordenadora pedagógica) e o critério de escolha foi materializado através da relevância de sua atuação com a temática da pesquisa.

Análise dos dados

A presente pesquisa foi realizada com uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental II de uma escola pública da rede municipal de Barreiras-BA. Para garantir o anonimato da CP resolvemos nomeá-la de E, sendo assim trata-se de uma profissional com formação em magistério, pedagogia e especialização em estudos linguísticos, gestão escolar e atuou como docente por mais de 15 anos e atua como coordenadora entre 5 e 10 anos. No sentido de entender a dinâmica da avaliação formativa no tocante ao conselho de classe foram levantados alguns questionamentos sobre as dificuldades enfrentadas pela CP e como acontecia o processo do Conselho de Classe, assim foi aplicado um questionário com 10 questões tendo em vista as questões discutidas no referencial teórico.

No depoimento da coordenadora sobre o início de sua carreira, ela salientou que "Inicialmente foi desafiador o trabalho era realizado em várias escolas, o coordenador não permanecia apenas numa escola, ainda precisava lidar com vários segmentos. No meu caso trabalhava com ensino fundamental II, EJA e Ensino Médio, na cidade e no

campo". Ela relatou que a razão de ter aceitado ser coordenadora pedagógica quando começou foi o fato de que a secretaria de educação do munícipio precisava desse profissional, e como ela já fazia parte do quadro aceitou a proposta visando uma oportunidade de transitar por uma modalidade de trabalho ainda não vivenciada na prática.

Nesse contexto fica pertinente discutir a terceira questão que traz o questionamento sobre as maiores dificuldades enfrentadas atualmente na sua atuação, a CP relata que "o maior desafio de todos é a resistência dos colegas professores em aceitar orientações; muitos deles demonstram "saber tudo". Em relação aos alunos a maior dificuldade é quebrar o descaso com os estudos, pois atualmente o estudo parece estar sendo deixado de lado pelos estudantes.

Quanto às questões sobre a avaliação da aprendizagem a CP demonstrou compreender a importância do processo para formação do educando e conceitua a avaliação da aprendizagem como um meio de registro do conhecimento (parte) apreendido, considera ainda o processo como falho e arbitrário, pois o resultado vai depender do estado em que a avaliação ocorre. Em relação a sua participação no conselho de classe a Coordenadora Pedagógica E disse

que participa como mediadora e acompanha o processo em todos os passos para realização do mesmo. Quando indagada sobre as suas prioridades no Conselho de Classe ela diz que: "prioriza os registros dos professores sobre o desenvolvimento da turma e de cada aluno, os avanços, e dificuldades para posteriores intervenções".

Nesse contexto de intervenções outra questão abordada foi em relação a participação dos alunos no conselho de classe a CP afirma que em anos anteriores as turmas faziam avaliação de todos os segmentos da escola por meio de uma ficha e acontecia a participação dos representantes das turmas no Conselho de Classe, porém ela diz que foram surgindo muitas polêmicas e optou-se pela não participação dos alunos, mas que está procurando maneiras que viabilize essa participação dos educandos, até porque é de conhecimento que o regimento do município exige essa participação dos alunos.

Encerrando o questionário na penúltima questão busca discutir se a CP considera o Conselho de Classe como um processo que contribui para o processo de ensino e aprendizagem ela responde que:

> "Não... o Conselho de Classe parece funcionar mais como um instrumento de desabafo do professor quanto às dificuldades encontradas na educação de modo geral: legislação não cumprida, pais ausente, recursos escassos, alunos desinteressados e em alguns casos professores desmotivados e indiferentes ao aperfeiçoamento profissional." (Fala da coordenadora pedagógica E)

Nesse sentido, como última questão procuramos saber se no Conselho de Classe acontece uma avaliação da prática pedagógica do professor, ela responde que "A proposta é feita, entregamos um formulário com algumas questões e solicitamos a participação oral sobre autoavaliação, no entanto a grande maioria não devolve o formulário e nem expõe nada sobre sua metodologia de trabalho, em vez disso fala sobre os alunos e suas dificuldades. Nesse contexto, fica subentendido se a não devolução dos formulários é por falta de cobrança da CP, ou por falta de compromisso por parte dos docentes.

Por fim, de acordo com as respostas dadas pela Coordenadora Pedagógica E, a atuação do profissional no ambiente escolar ainda é algo muito desafiador e distante de como deveria acontecer a atuação do mesmo. Em relação ao Conselho de Classe fica evidente que está muito longe

de ser um processo de avaliação que favorece o processo de ensino-aprendizagem, e que o mesmo não acontece nessa instituição da forma que exige do regimento do município. Portanto, conclui-se que o Conselho de Classe não está sendo um processo democrático e inclusivo, parece estar sendo muito mais um processo que reprova desmotiva os alunos e apenas um espaço de desabafo e lamentações dos professores.

Considerações Finais

Considera-se, que a educação é o campo mais importante para desenvolvimento de um país. É por meio dela que o sujeito produz conhecimentos que irão ajudar a exercer a cidadania, seu crescimento pessoal e a sua inserção no mundo produtivo. Sendo assim, cabe ressaltar a grande importância do coordenador pedagógico no ambiente escolar incentivando e ajudando a construir conhecimentos que irão contribuir para formação de sujeitos críticos e reflexivos que visam e pensam na transformação da sociedade e do meio em que está inserido.

A partir dos resultados dessa pesquisa foi possível perceber o quanto o processo do conselho de classe é um processo que não inclui o educando, que desmotiva e que

na maioria das vezes muitos não têm nem conhecimento sobre o quanto sua participação nesse processo é muito importante para que além de ser avaliado ele pode avaliar para que possa contribuir para formação de uma escola reflexiva que revê suas atitudes e pensa em transformação. Além disso, o Conselho de Classe teria que ser um espaço em que organizado pela direção da escola e mediado pela coordenação pedagógica, pensasse na atuação do professor, e que o mesmo pensasse também sobre sua atuação, se autoavaliasse e permitisse ser avaliado para que suas práticas pudessem ser revistas, visando a evolução e um processo de ensino-aprendizagem que contribui para o sucesso da instituição e dos profissionais que nela atuam.

Portanto, podemos dizer que o Conselho de Classe está muito distante em conciliar o que está na teoria com a prática, tornando-se um espaço que apenas desmotiva tanto os educandos como também professores que utilizam esse espaço para reclamarem e trazer dificuldades diárias em sala de aula com suas turmas. Assim, acreditamos que é necessário uma melhor organização e articulação para que esse espaço seja utilizado para avaliação e reflexão tanto da gestão escolar como de docentes e discentes. Lembramos ainda que o coordenador pedagógico tem um papel muito

importante nesse processo, mas que é necessária uma mobilização de toda instituição para que ocorra uma avaliação que visa realmente a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

DALBEN, A.I.L.F. (2004). **Conselhos de Classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas** (SP): Papirus.

EGITO, Elenice Gomes Barboza do. **O Coordenador Pedagógico no Cotidiano Escolar: Dificuldades e Possibilidades** / Elenice Gomes Barboza do Egito. – **João Pessoa: UFPB**, 2014. 37f.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação Sumativa**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.2021.

FREIRE, Paulo. **Educação: Sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos R. (org). **O educador: vida e morte**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **A formação de professores e coordenadores: o conselho de classe na perspectiva crítica**/ Mônica Galante Gorini Guerra- 2°ed,- São Paulo: Special Book Services Livraria, 2010,-(Série Expansão).

LAGE, M.et al. **Avaliação diagnóstica como ferramenta de aprendizagem na educação básica.** Editora Atena, Educação: minorias, práticas e inclusão 2 / Organizadores Marcia Moreira de Araújo, Carlos Jordan Lapa Alves. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEURER, Mariluce ;ALMEIDA, Renata de Souza Franca Bastos de. **A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, artigos. Paraná, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S**. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 3ªed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZANELATTO, Ivone Maria**. Recursos de avaliação escolar/** Ivone Maria Zanelatto**. Universidade tecnológica federal do Pará UTFPR**, Medianeira - PR 2008, p.9.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE VIEIRA, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE BARREIRAS - BAHIA NO PERÍODO DE 2009 A 2010

Leonídia Aires Pedrosa de Souza Lima
Rede Municipal de Ensino de Barreiras -BA
Rede Municipal de Ensino de Riachão das Neves-Bahia.

Joelma Cerqueira de Oliveira
Rede Municipal de Ensino de Salvador -BA

Introdução

Este trabalho tem o propósito de explanar acerca das políticas públicas educacionais destinadas aos alunos com deficiência implantadas no âmbito de uma escola localizada no município de Barreiras-Ba no período de 2009 a 2010. Nesse sentido, entende-se por políticas públicas educacionais, todas as ações e programas executados com o intuito de equalizar as condições de acesso e permanência a todo cidadão e cidadã nos espaços formais de ensino.

O aparato legal que regulamenta a Educação na perspectiva de inclusão é vislumbrado nas leis e estatutos atuais que de alguma forma abordam a questão escolar. Estão presentes na Constituição Federal, nas leis estaduais e

municipais, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na LDB, Plano Nacional de Educação, dentre outras. Estas leis corroboram políticas de incentivo para instauração da inclusão nos sistemas escolares.

Dentre os objetivos destacam-se identificar quais políticas públicas educacionais destinadas aos alunos com deficiência foram implantadas na escola municipal Padre Vieira, localizada no município de Barreiras-Ba, no período de 2009 a 2010, bem como conhecer os marcos legais basilares das políticas públicas educacionais destinadas aos alunos com deficiência implementadas no âmbito da Unidade Escolar no período estabelecido e identificar como se deu a concretização de ações e estratégias desenvolvidas para os alunos com deficiência na Unidade Escolar.

As desigualdades econômicas e sociais tendem a apresentar reflexos no sistema educacional o que leva a observar que existe grande disparidade até mesmo num sistema único como o do município de Barreiras - Bahia. As escolas municipais, junto às suas Secretarias de Educação, devem encabeçar desafios que levem a repensar a prática desenvolvida no lócus de aprendizagem de cunho inclusivo. Existem, no âmbito público, muitas disparidades entre os

sistemas públicos o que inviabiliza a condução de estratégias elementares de cunho qualitativo. Cabe aos gestores enveredar por caminhos para amenizar as disparidades (Werebe, 1997). Os reflexos das desigualdades econômicas e sociais são visíveis no sistema educacional.

> Políticas públicas são resultantes da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e por isso envolvem mais de uma decisão política. Uma das suas características principais é que políticas públicas constituem-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público. (Rodrigues, 2011, p. 14).

Políticas Públicas Educacionais e marcos legais no âmbito da Educação Especial

A Constituição Federal promulgada no ano de 1988, tem destaque no seu artigo 206, no qual estabelece a necessidade de descentralizar as políticas sociais a serem implementadas nos municípios e estados, passando os entes federados a terem importante papel na implementação de políticas educacionais. Segundo Mendes (2017, p. 9) "especialistas afirmam que quanto maior a conexão entre direitos

sociais previstos na constituição, e políticas públicas, maior a chance de o país ampliar seu capital humano e garantir prosperidade equânime de seus cidadãos".

> Cabe às políticas públicas não somente criar instituições que permitam que o processo aconteça em cada escola ou unidade de ensino, como também regulamentar as condições de acesso e qualidade da educação e apoiar a atividade do professor, dando-lhe condições de trabalho, materiais apropriados ao currículo a ser desenvolvido, infraestrutura adequada ao ensino e mecanismos de monitoramento e retroalimentação da atividade pedagógica (Mendes, 2017, p. 354).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 traz em seu bojo alguns dispositivos estabelecidos pela Carta Magna dentre eles destacam-se: o dever do poder público com relação à importância de assegurar o direito à educação para todos; instituição da obrigatoriedade do ensino fundamental na condição de ser reconhecido enquanto direito social; valorização dos profissionais da educação, devendo ser asseguradas condições necessárias para o desenvolvimento do seu ofício.

Entende-se por políticas públicas educacionais, todas as ações e programas executados na Rede Municipal de Ensino com o intuito de equalizar as condições de acesso e permanência a todo cidadão e cidadã no sistema educacional de ensino enquanto regulação legal. No Brasil, a institucionalização da Educação Especial ocorreu por volta da década de 70. A partir deste período se iniciou um processo de centralização administrativa e coordenação política por parte do governo federal.

> A Educação no Brasil é abordada na Constituição Federal como direito de todos e dever do Estado e da família, o que significa que o poder público não pode se furtar a oferecer vagas dentro de determinados requisitos e níveis de escolaridade e tampouco famílias podem deixar de enviar seus filhos à escola. O Estado deve garantir educação básica, AEE, programas suplementares (material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. Professor concurso público, piso (Mendes, 2017, p. 361).

Diante do exposto acima que versa sobre os propósitos da carta magna, pode-se constatar que o documento traz elementos substanciais que elevam a garantia do acesso

público e gratuito a todas as pessoas, independentemente de quais condições lhe são impostas. Vale destacar que a Constituição Federal em seu artigo 208 dá ênfase à necessidade do oferecimento do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, o que enaltece o entendimento da legalidade dos sujeitos integrantes da modalidade da educação, historicamente excluídos dos espaços formais de ensino.

A ideia concebida constitucionalmente como um direito fundamental é reafirmada na LDB - Lei de Diretrizes e Bases que contribuiu fortemente na formulação de políticas educacionais, bem como Estatuto da criança e do adolescente e demais documentos normativos que arregimentaram a consolidação de políticas públicas destinadas para beneficiar a inserção das pessoas com deficiência nas unidades educacionais. A lei nº 10.172/2001 que versa sobre o PNE - Plano Nacional de Educação e traz como destaque os desafios a serem percorridos nos dez anos subsequentes (2001-2010) algumas estratégias na busca pela construção da escola inclusiva, dando destaque para a diversidade humana, enaltecendo cada sujeito e suas peculiaridades.

Ao nos reportarmos à modalidade da Educação Especial todo o aparato legal da Constituição Federal, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da criança e do adolescente traz em seu bojo a necessidade de inserir na pauta educacional a inserção das pessoas "portadoras de deficiência" (termo utilizado na época).

O processo de incursão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino nos dias atuais ainda carece de muitas ações e estratégias por parte das instâncias públicas educacionais. Há uma necessidade imperiosa de estabelecer toda uma organização no interior das escolas para provocar mudança significativa no que se refere aos aspectos estruturais, pedagógicos e atitudinais dos profissionais que integram a Rede Municipal de Ensino.

Na esfera municipal, a lei orgânica do município, promulgada em 04 de abril de 1990 já sinalizava naquela época, no seu artigo 108, a inclusão do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Porém há de se considerar que muito ainda deveria ser feito em razão das fragilidades existentes nos espaços institucionais educativos. Havia necessidade de preparação de profissionais para atuação, metodologias e espaço físico adequado, bem como materiais para efetivação das necessidades impostas enquanto direito. Tudo era muito novo para aquela

nova demanda imposta. A Resolução CNE/CEB/ 2001 ressalta a modalidade de Educação Especial como:

> Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001, Art 3º).

As instituições de ensino têm o dever de realizar a matrícula de todos os alunos, sendo a escola responsável com relação ao oferecimento do atendimento aos alunos, garantindo as estratégias necessárias para oferecimento da qualidade educacional (Brasil, 2001)

A política de financiamento FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) passou a vigorar em janeiro de 2007 com o propósito de substituir FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que vigorou de 1998 a 2006. O Decreto de n. 6.571/08 destaca que os alunos que integram o público alvo da Educação Especial poderão ser contabilizados duplamente, se for comprovado matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar.

Nesse sentido, vale ressaltar que a normativa que regula o cálculo duplo, conforme decreto 6.571/2008, destinado aos alunos da modalidade Educação Especial, entrou em vigor a partir do ano de 2010. Essa normativa auxilia diretamente às escolas com a ampliação das verbas recebidas através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE que também integra política pública descentralizadora de financiamento para as unidades escolares proporcionando a implementação de ações direcionadas a esse propósito.

Outro item importante quando se pensa na perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência é a questão da acessibilidade. Falar de acessibilidade nos leva a refletir sobre o seu conceito pontuado pelo Decreto 592/ 2004 que diz:

> Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida,

> dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004, Art. 8).

Nesse sentido, o decreto nº 5.296/2004 disciplina:

> Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Brasil, 2004, Art. 24).

No ano de 2007 foi implantado no país o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que ressalta as questões de acessibilidade arquitetônica das escolas, bem como a necessidade de implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação de docentes para o atendimento especializado. Nesse propósito para que haja a necessária execução do PDE foi regulamentado o Decreto de nº 6.094/2007 que traz as vinte e oito metas do Compromisso Todos pela Educação, ressaltando a importância do regime de colaboração entre os entes federados com o propósito de melhorar a qualidade educacional.

De acordo com o Plano de metas "Compromisso Todos pela Educação" estabelece em sua meta IX: "garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (Brasil, 2007)

O Plano de metas para educação foi considerado uma importante política pública, tendo enquanto articulador o ente federal, que estabeleceu uma articulação com os demais sistemas federais sendo Estados e municípios, proporcionando apoio técnico e financeiro, fortalecendo o regime de colaboração. As secretarias municipais de educação através de seus diagnósticos elaborados em cada município, construíram o PAR (plano de ações articuladas), que se conceitua como um conjunto de ações baseadas no apoio técnico e financeiro do MEC. Com relação à Educação inclusiva algumas ações começaram a ser instituídas através dessa política de colaboração, a exemplo pode-se citar a implantação das salas de recursos multifuncionais, programas de formação docente e acessibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil foi publicada em 2008, porém regulamentada nos anos posteriores. Nesse sentido o documento apregoa os seguintes objetivos:

> assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação,

> aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (Brasil, 2008).

As Salas de Recurso e o Atendimento Educacional Especializado

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação – da escola básica ao ensino superior. Assim ela deverá ser organizada para atender alunos com determinadas necessidades educacionais especiais que estão sendo inseridos nas unidades de ensino. (Brasil, 2009).

No ano de 2007 foi lançado oficialmente o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, sendo considerados espaços para oferecer o AEE - Atendimento Educacional Especializado para alunos público alvo da Educação especial, devendo os sistemas terem a obrigatoriedade de oferecer nos espaços formais de ensino e suas famílias caráter opcional de matricular ou não o seu filho. O aluno deverá cursar no contra turno esse atendimento como importante estratégia de eliminar barreiras de aprendizagem.

O trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais é diferente do trabalho dos professores da sala

comum, porém há uma necessidade de haver uma interlocução desses profissionais, visando a melhoria da aprendizagem da criança, respeitando as suas especificidades. Essa articulação auxilia na condução das atividades de maneira a potencializar a sua aprendizagem.

São considerados público-alvo do Atendimento Educacional Especializado os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Os alunos que possuem necessidades educativas especiais precisam de atendimento educacional especializado que potencialize as possibilidades de construção do seu conhecimento. Porém, esse atendimento não deve suprimir a sua inclusão nos espaços de educação formal, que é a escola regular, para que assim o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possa complementar a formação do aluno. (Brasil, 2009).

Sabemos que, ainda hoje, o oferecimento do atendimento educacional especializado se configura entre um dos grandes desafios da sociedade moderna, que é inserir no espaço educativo as pessoas que possuem limitações das mais variadas. Este atendimento deverá oferecer serviços especializados que propiciem a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos que possuem

variadas deficiências como: mental, sensorial, intelectual ou física, como também alunos com transtornos globais do desenvolvimento como autismo, psicoses e alunos com altas habilidades, ou seja, com superdotação. (Brasil, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado deverá ocorrer no turno oposto, de preferência na mesma escola em que o aluno esteja matriculado para potencializar o desenvolvimento do mesmo. Assim, o professor especialista, responsável pela sala de recurso multifuncional deverá estabelecer um diálogo com os professores das salas comuns de maneira a desenvolver um trabalho integrado. (Resolução N° 4, de 2 de Outubro de 2009).

> Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (Brasil, 2008, pág.17).

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais possui uma função relevante na busca pela consolidação da

inclusão no espaço educativo, sendo necessária a articulação junto aos professores das salas comuns que muitas vezes não possuem a formação adequada, diferente do professor da sala de AEE que deve ter algum conhecimento específico. Nesse sentido, "Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área" (Brasil, 2008 pág. 17).

A Resolução n° 02, de 11 de setembro de 2001, recomenda a necessidade de trabalho pedagógico específico com as pessoas com necessidades especiais e considerando que cada curso deve ter o seu projeto político pedagógico pautado na Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, deve-se levar em conta que:

> I. a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
>
> II. o desenvolvimento das competências exige que a formação que contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
>
> III. a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se para ir além daquilo que os

professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV. os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V. a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar carreira.

Parágrafo único: A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias privilegiadas.

A Escola Municipal Padre Vieira: ações e estratégias destinadas aos alunos com deficiência a partir de fontes orais

O Colégio Municipal Padre Vieira está localizado na Rua Barão de Cotegipe, 1117, bairro Vila Regina na cidade de Barreiras - Bahia e atende o Ensino Fundamental, dados do censo apontam a existência de 825 alunos e conta com 46 professores. O colégio foi inaugurado em 1948 pelo

então professor e advogado José Seabra de Lemos. A escola tem o nome para homenagear o padre português Luís Vieira que foi um dos colaboradores na concretização de várias ações na área da educação, bem como auxiliou na conclusão da paróquia São João Batista no município de Barreiras-Bahia.

O prédio do colégio foi inaugurado no ano de 2008 e apresenta uma estrutura dotada dos seguintes espaços: 27 salas de aula, sala de diretoria, 01 sala de professores, 01 sala de AEE, 01 cozinha, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 banheiro adaptado, 01 refeitório, 01 despensa, 01 pátio com quadra coberta, 01 auditório compatível com o que se propõe às demandas da contemporaneidade, sendo dotado de salas amplas e acessibilidade predial.

A escola tem papel fundamental na aprendizagem e na promoção da inclusão, como o fornecimento de materiais didáticos adaptados, a oferta de cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino e adaptação do currículo escolar. Nesse sentido, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como,

elaborar atividades, criar ou adaptar materiais além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (Prieto, 2006)

Foram aplicados três questionários sendo um direcionado para o gestor escolar, um para professor da sala comum e outro para professor da Sala de Recursos Multifuncionais que realiza o atendimento educacional especializado. Com relação aos resultados recebidos pela figura do gestor escolar no período estudado foram conferidas as seguintes respostas: ao perguntar sobre como se deu o processo de escolha de diretores foi respondido que ocorreram eleições diretas, sendo a primeira ocorrida no município; com relação à idade foi sinalizado que possuía mais de 46 anos no período; com relação ao tempo de serviço vale abordar que foi sinalizado entre 16 e 20 anos, sendo o vínculo pertencente ao quadro efetivo. Ao se questionar com relação à existência de alguma formação, foi respondido que não possuía nenhuma formação específica. Ao se tratar dos principais desafios destacaram-se a aceitação da família e falta de preparo do professor. Com relação ao suporte dado pela secretaria municipal de educação foi sinalizado que sim, havia acompanhamento dos setores responsáveis e

sobre programas e ações desenvolvidos no período foi relatado o programa escola acessível, Sala de Recursos Multifuncionais e intérpretes para alunos surdos.

Ao realizar a pesquisa junto ao professor da sala comum foi declarado que a idade seria entre 36 e 45, graduado, com cursos na sua área específica, porém com relação à Educação Especial não tinha nenhuma formação na área, sobre a experiência naquele período foi sinalizado 6 a 10 anos, sendo integrante do quadro efetivo do município. Ao ser questionado com relação ao material de suporte, o professor relata que não houve nenhum material de suporte no trato com os alunos com deficiência. Com relação aos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação foi destacado que houve apenas 01 com carga horária reduzida. Ao ser questionado sobre as principais dificuldades no desenvolvimento das atividades em sala foi relatado que havia uma insegurança pedagógica muito grande mesmo tendo uma clientela menor naquele período. Ao se questionar sobre o suporte dado pela secretaria foi relatada a Sala de Recursos Multifuncionais, porém havia demandas inerentes aos espaços formais.

Com relação às respostas dadas pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais destacam-se: sua idade

seria 26 a 35 anos, escolaridade era graduado, com tempo de experiência de 6 a 10 anos, sendo pertencente ao quadro efetivo municipal. Ao ser questionado sobre as atividades formativas e cursos, o professor do AEE afirmou que houve algumas formações, porém no período estudado não possuía formação específica para atuação na sala. Com relação aos principais desafios foram sinalizados a falta de material e a falta de formação para professores. Com relação ao suporte oferecido pela secretaria municipal de educação foi destacado o intérprete de Libras e com relação aos programas e ações para auxiliar na condução das atividades direcionadas ao público da Educação Especial foi sinalizado o programa escola acessível.

Para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, cabe ao professor estar preparado para enfrentar desafios diversos no transcorrer da sua carreira, pois as adversidades irão transcorrer naturalmente e o educador terá momentos onde será necessária a reconstrução da sua prática. De modo geral o professor deverá ter um preparo para receber em sua sala de aula alunos que não se enquadram no formato dito "normal". O conhecimento de mundo que o aluno traz consigo é importante, pois toda a sua história de vida deverá ser

compreendida pelo educador enquanto elemento essencial para sua condução nos trabalhos com os alunos.

Para os professores manejarem suas classes uma das competências necessárias é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características. (Prieto, 2006)

De acordo com Prieto, Mantoan e Arantes (2006) a expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do Século XX, demanda vários investimentos de diversas naturezas para também assegurar a sua permanência, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento. Ainda segundo o autor, a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino, que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos com NEE.

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) não podem ser

de domínio apenas de especialistas e sim apropriado pelo maior número possível de profissionais de educação, idealmente por todos. (Prieto; Mantoan; Arantes, 2006).

Dentre os elementos a serem observados no processo de planejamento e efetivação das políticas públicas municipais podem ser destacados o processo de inclusão de alunos com deficiência que demanda toda uma organização quer seja na parte física ou com relação ao quadro de pessoal e aquisição de materiais. A questão da aprendizagem se constitui no principal elemento dentre as demais nesse sentido:

> A aprendizagem é relevante quando contribui para realização dos projetos dos alunos, incluindo sua capacidade de ser autônomo, podendo formular os próprios juízos sobre o que se passa no mundo e na sociedade em que está inserido, desenvolver uma atividade profissional que lhe garanta satisfação e independência econômica e usufruir da produção cultural e científica nas áreas de seu interesse. O Currículo deve ser pensado de forma a garantir a aprendizagem (Mendes, 2017, pág. 354).

Cabe à figura dos gestores públicos e aqui nós retornamos para aqueles que se encontram na ponta, dirimir funções e deliberações pertinentes. No âmbito educacional, o ente federado municipal a figura representativa é o dirigente municipal de educação que por meio de suas equipes técnicas organizam e estruturam políticas públicas que tenham o intuito de contemplar todo Sistema de Ensino. Para Rodrigues gestores públicos são:

> Os atores que têm papel preponderante no processo decisório das políticas de governo e participam de todo o processo de formulação, implementação e avaliação dessas políticas. A implementação está concentrada nas mãos dos gestores e dos que fazem acompanhamento, monitoramento ou controle interno (Rodrigues, 2011, pág. 14).

O Estatuto do magistério público municipal de Barreiras implantado no município através da lei nº 767 de 10 de agosto de 2007 destaca:

> As atividades de Professores e de Especialistas em Educação em classes de Educação Infantil ou classes com alunos portadores de necessidades especiais, bem como em classes de Ensino Supletivo só serão permitidas, àqueles

> que fizerem o curso para adquirir habilidades específicas para respectivas atribuições, segundo o disposto na legislação em vigor (Barreiras, 2007, Art. 76).

Conforme sinalizado na lei de plano de cargos e salários do município de Barreiras, somente seria possível que as atividades fossem desenvolvidas por professores e especialistas em classes com alunos com deficiência por aqueles que possuíssem conhecimento para poder executar tais ações. É imperioso o oferecimento de políticas públicas de formação docente que contemplem o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com pessoas com deficiência. Nesse sentido, as políticas de formação docente, um destaque da Lei de Diretrizes e Bases que se faz necessário citar é o seu caráter central no processo de ensino. Diz-se que a formação do professor irá ressoar em melhorias educativas. Nesse sentido:

> Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico

> comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam (Imbernón, pág. 51).

Convém esclarecer que todos os esforços que surgem em torno da garantia do acesso e permanência com qualidade educacional voltados para as pessoas com deficiência, ainda apresentam dados bastante tímidos, pois existe uma lacuna muito grande no que se refere aos inúmeros casos de pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial que ainda se encontram fora do espaço formal de ensino. Sabe-se que, muitas vezes, é a própria família que inviabiliza a sua incursão em razão da superproteção e receio da criança não se adaptar ao espaço educativo.

Os sistemas de ensino se veem de certa forma fragilizados em razão da imperiosa demanda dessa organização nos espaços escolares. Sabe-se que para inserir essas crianças na escola deve-se pensar numa perspectiva ampla desde a organização do espaço físico que deve encontrar-se adaptado até o profissional, sua metodologia, avaliação e demais necessidades que resultam do processo de inclusão.

A lei de nº 768, de 10 de agosto de 2007 trata da lei de plano de carreira e remuneração do pessoal do magistério do município de Barreiras aponta:

> Ao professor em efetiva regência de classe da Educação Infantil e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, de alunos portadores de necessidades especiais, é devida, desde que possua habilitação específica, decorrente de curso regularmente reconhecido, a gratificação de 10% (dez por cento) do valor do vencimento básico, enquanto permanecer no exercício da atividade de plena regência, com pelo menos (1) aluno na classe, considerado portador de necessidades especiais (Barreiras, 2007, Art. 47).

Um importante marco histórico da Educação Especial no município foi a inauguração no ano de 1985 da instituição APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em Barreiras BA. Instituição que prestou um serviço inicial de acolhimento ao público da Educação Especial. Há de se considerar que a instituição assegurava um serviço destinado ao público de pessoas com deficiência, porém numa perspectiva segregacionista. Na esfera do Sistema Municipal de Ensino, destaca-se o dia 13 de abril de 1999

enquanto data que celebra a inauguração de uma classe especial na Escola Municipal do Parque, com atendimentos educacionais a alunos cegos, surdos e surdocegos.

Assim, tornam-se primordiais a formação e a transformação dos professores que deverão estar abertos às mudanças e dispostos a aceitar as diversidades e exigências impostas pela sociedade que cada vez mais se comunica através de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico. (Brito e Purificação, 2008). Como afirmam Shimazaki e Pacheco (2012, p. 85):

> Ao profissional da Educação nos dias atuais, não se admite manter atitude de conformação com os conhecimentos que recebeu na graduação ou em alguns eventos de atualização. É preciso desenvolver uma postura de estudioso vigilante que acompanha as constantes transformações e perceber as interferências e mudanças que provoca e exige no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Todo arcabouço legal existente que regula a modalidade de Educação Especial assevera a necessidade de inserir as pessoas com deficiência na pauta educacional. Vale

ressaltar que por muito tempo a essas pessoas foi negado o direito constitucional de terem acesso à educação formal. Muitas necessidades ainda perduram, pensando que embora o atendimento educacional especializado seja previsto há tanto tempo e nos municípios apenas ser organizado nos anos após implantação das salas de recursos através da parceria do governo federal e que se percebeu a ampliação do serviço.

Muitas famílias ainda apresentam resistência com relação à matrícula dos seus filhos nos espaços educativos, pois ainda perdura uma concepção segundo a qual muitos acreditam que esses sujeitos não aprendem, ou seja compreendem o espaço de escolarização enquanto local para o aluno meramente "socializar", nesse sentido o que precisa ser defendido é o respeito à singularidade de cada aluno dentro da sua perspectiva, sem estabelecer comparação com os demais alunos, principalmente os ditos "normais", daí a necessidade de haver interlocução das salas de recursos e salas comuns, que, por meio do diálogo constante, estudo e aprofundamento podem-se alavancar bons resultados. Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar

e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar os professores da sala comum e do atendimento educacional especializado.

As Salas de Recursos Multifuncionais, através da sua implementação pelo governo federal em parceria com os demais entes federativos, têm o intuito de possibilitar aos alunos a inserção no processo de escolarização. Em tempo, vale dizer, que os Sistemas Públicos de Ensino deverão assumir o seu papel colaborativo em desenvolver políticas de formação voltadas aos professores das salas de recursos e também das classes regulares, visto que o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado necessita da sua interlocução com o processo educacional das classes comuns.

Ainda existem práticas educativas que permitem constatar que a criança está no espaço formal de ensino, porém não tem a garantia da efetividade da aprendizagem e isso requer uma reflexão em torno dos sistemas e seu formato educacional. As instituições educacionais têm a obrigatoriedade de receber toda e qualquer criança no seu espaço educativo e na medida que isso ocorre devem ser oferecidas ações, programas e projetos instituídos e assegurados através de políticas públicas de Estado que respeitem o

caráter contínuo, onde possam dar um norte para o fazer pedagógico do professor em sala de forma que possa abarcar as demandas de cada sujeito, dentro da sua singularidade que na maioria das vezes não consegue alcançar o resultado acadêmico esperado naquele ano ao qual se encontra matriculado, contudo será necessário estudo e acompanhamento individualizado para que possa obter êxito nas atividades desenvolvidas.

Referências

BARREIRAS, Lei 767, Estatuto do Magistério Público Municipal, 2007.

BARREIRAS, Lei 768, Plano de Carreira e Remuneração Pessoal do Magistério.

BRASIL, Decreto 592, Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, 2004.

BRASIL, Decreto 5296, 2004.

BRASIL, Lei Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

BRASIL, Plano de Metas: Compromisso todos pela Educação, 2007.

BRASIL, Resolução CNE/CEB, 2001.

BRASIL, Resolução nº 4 de 02 de Outubro de 2009

BRASIL, Política Nacional na Perspectiva Inclusiva, 2008

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para mudança e a incerteza, São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Gilmar. Políticas Públicas no Brasil: uma abordagem institucional, São Paulo: Saraiva, 2017.

PRIETO, G, G R, MANTOAN, M T E; ARANTES, V A (org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Editora summus,2006.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. Políticas Públicas São Paulo: Publifolha 2011.

SHIMAZAKI,E.M, PACHECO,E. R. Deficiência e Inclusão Escolar. Maringá: Eduem, 2012

WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. 1997.

INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: APRENDENDO A MANEJAR AS EMOÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Hedirlene de Araujo Sobreira Lopes
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Maria Eliete dos Santos Pereira
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Introdução

Por meio de uma revisão bibliográfica o presente estudo busca entender e desvendar os principais conceitos relacionados ao tema, apresenta a influência das emoções para o êxito dos relacionamentos interpessoais e ressalta a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais nas instituições escolares, promovendo ações indispensáveis para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e para manter um ambiente produtivo, agradável e saudável.

Quando se trata da inteligência socioemocional, a princípio pode-se reportar ao sentimentalismo ou à famigerada expressão "fulano (a) é uma pessoa muito humana", que no jargão popular usa-se para classificar uma pessoa

como boa, permissiva e que aceita tudo, sempre dizendo sim, que detém o controle das situações sem se abalar, buscando agradar a todos em torno de si. Será? Essa ideia pode resolver conflitos momentaneamente, mas pode existir por trás uma fragilidade emocional na tomada de decisão, de não ter a devida coragem em agir com firmeza de acordo com o que a situação exigir.

Os seres humanos precisam uns dos outros, da sua compreensão e acolhimento, principalmente diante de situações de dificuldades, sejam quais forem os aspectos, como doenças, desajustes financeiros, desemprego dentre outros. No entanto, no ambiente profissional, não basta ser solidário e compreensivo diante das dificuldades de aprendizagem. O profissional precisa desempenhar suas atribuições com habilidade, responsabilidade e competência acadêmica. Precisa estar consciente dos seus objetivos e atribuições profissionais para não correr o risco de ser traído pelas emoções.

Diante disso, cabe-nos um questionamento: Como a inteligência socioemocional pode influenciar os comportamentos no ambiente escolar?

Estudiosos como Charles Darwin, Daniel Goleman, Augusto Cury, Marshall Rosenberg, dentre outros, discutem situações relacionadas à problemática que envolve milhares de pessoas em escolas brasileiras.

A escuta ativa, os debates e o debruçar sobre a temática nos espaços formais de educação, especialmente nas escolas, nos mais diversos segmentos, torna-se fundamental, visto que, na atualidade, estudos e reportagens apontam um índice relevante de alunos e profissionais com distúrbios psicológicos, devido ao fato de não saber como lidar com suas emoções diante das pressões, cobranças, acúmulo de compromissos e até mesmo de abusos cometidos por seus pares.

Então, urge a atitude dos responsáveis pelo segmento educacional brasileiro, nos âmbitos municipais, estaduais e federais, em promover ações que visem o cuidado com a saúde emocional, tanto de alunos, quanto dos profissionais, propondo acompanhamento por equipes multidisciplinares da área, ao primeiro sinal detectado de anormalidade nos comportamentos e, a promoção de um ambiente de convívio saudável, acolhedor e empático.

Assim, propõe-se neste artigo analisar por meio de observações e revisão bibliográfica como a inteligência socioemocional interfere no comportamento no contexto educacional. Buscar-se-á, ainda, identificar o conceito de inteligência socioemocional; reconhecer a influência das emoções nos relacionamentos no contexto escolar e verificar a importância do manejo das habilidades socioemocionais no ambiente educacional.

Inteligência socioemocional: desvendando conceitos

A sociedade contemporânea é regida por leis e estas leis são compostas por normas e determinações, agradando ou não, o indivíduo deve cumpri-las, caso contrário, de posse do seu livre arbítrio, pode transgredi-las, porém, terá que arcar com os resultados decorrentes do descumprimento. A Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu artigo 5º chama a atenção para a livre manifestação do pensamento, com base em uma sociedade democrática, mas, impõe limites fundamentais para a convivência social.

A mesma lei, no artigo 196, estabelece que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco

de doenças e de outros agravos, bem como ao acesso igualitário às ações e serviços para a sua proteção e recuperação. Diante disso, pode-se perguntar o que as leis e transgressões têm a ver com Inteligência socioemocional?

Para responder a esta e outras indagações pertinentes à temática, far-se-á uma breve explanação sobre o que as leis discorrem e o alerta de que as atitudes e comportamentos, de alguma forma, são monitorados por leis, logo, precisa-se buscar o equilíbrio e o controle das emoções para lidar com o outro, evitando assim, o não envolvimento em conflitos e, ser obrigado a responder judicialmente, tendo que provar sua sanidade ou insanidade diante de um juiz nos tribunais.

Sabe-se que o ser humano é regido por sentimentos, como ódio, medo, vergonha, alegria, tristeza, entre outros, e esses sentimentos despertam emoções, que por sua vez, se o indivíduo não souber controlá-las, poderá interferir negativamente nas ações do cotidiano e nas relações socioemocionais. Charles Darwin apud Moura (2000) como pioneiro em perceber a importância do controle das emoções, reforça que quem vence qualquer batalha, não é o mais forte e sim aquele que consegue se adaptar melhor às circunstâncias, para sua própria sobrevivência.

É indispensável, nesse contexto, compreender os termos e sua aplicabilidade. As questões emocionais dizem respeito às atitudes de um indivíduo e suas particularidades, enquanto socioemocionais refere-se a um conjunto de habilidades que envolvem a compreensão e manejo das emoções socialmente, ou seja, as próprias em interação com a dos outros.

Pois bem, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), percebe-se que dentre as 10 competências gerais para o ensino, 7 delas permeiam a inteligência socioemocional e nas demais indiretamente o assunto está subtendido nos seus objetivos. Destaca-se aqui a competência empatia como tema recorrente entre educadores e sua definição gira em torno da ideia de colocar-se no lugar do outro, conectar-se com o que é externo. Ela possibilita o fortalecimento das relações e do diálogo. A BNCC sustenta que empatia é algo que pode ser estimulado, aprendido e desenvolvido no ambiente escolar.

Além de nortear o trabalho dos professores, as 10 competências gerais propostas pela BNCC, têm como objetivo promover a equidade e a formação integral, o desenvolvimento intelectual, social, físico e emocional do cidadão brasileiro que ingressar no sistema de ensino. Ainda

segundo a BNCC (2019) a educação socioemocional é um processo de ensino e aprendizagem que visa a aquisição de conhecimentos que vão para além do aspecto cognitivo. Seu principal objetivo é possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências que ajudam crianças e jovens a gerenciar seus próprios comportamentos e emoções, a construir relacionamentos respeitosos e saudáveis. Augusto Cury (2019) entende a inteligência socioemocional como um treinamento que busca mapear falhas para auxiliar na reinvenção do ser humano, num processo de educação que tira o sentimento de culpa, reelabora a ideia de imperfeição e convida a pessoa a trocas e ao convívio harmonioso.

O psicólogo Goleman (2011) classifica a inteligência emocional em cinco pilares:

1. Autoconhecimento emocional: capacidade de reconhecer as próprias emoções;

2. Automotivação: que ajuda a controlar as emoções;

3. Autorregulação: ato de gerenciar as emoções a partir do conhecimento delas;

4. Empatia: capacidade de reconhecer o sentimento dos outros;

5. Habilidade nos relacionamentos.

Desse modo, o indivíduo ao colocar em prática os cinco pilares, estará utilizando a sua inteligência socioemocional, uma vez que de acordo com Goleman (2011), a inteligência emocional é a capacidade de identificar e gerir seus sentimentos e os dos outros, de forma a expressá-los de maneira adequada e eficaz.

Sabemos que nenhum ser humano é plenamente estável, mas flutuar demais é um sintoma doentio que traz prejuízos difíceis de serem revertidos. A emoção de muitos profissionais da educação muda de forma exagerada. Alguns momentos toleram demais, com muita paciência e em outros ocorre a explosão.

Atitudes como essas são desencadeadas face ao estresse diário e o descuido com a saúde psíquica. Professores que não buscam o controle emocional, por desconhecerem técnicas de gestão da emoção, despertam o que há de pior na mente dos alunos, levando-os também ao descontrole emocional.

Desse modo, algumas habilidades da inteligência socioemocional como o senso de observação, a capacidade

de se reinventar, de pensar, de perceber as necessidades dos outros, de trabalhar perdas e frustrações, entre outros, são fundamentais para o sucesso emocional, social e profissional do ser humano.

Atualmente os seres humanos possuem seguro para quase tudo, mas esquecem, ou não se preocupam, em proteger as mentes das ameaças geradas no íntimo de cada um, devido aos estímulos externos que são internalizados, ou ainda por viverem no mundo de fantasias, da felicidade contínua, quando isso não acontece (pois a vida é de altos e baixos), então o sujeito perde o equilíbrio e adoece mentalmente. E quando a doença mental e os distúrbios psicológicos chegam, torna-se indispensável a busca pela cura e, no meio educacional a ausência de apoio e políticas públicas voltadas para o assunto, tende a agravar a situação, deixando o sujeito completamente desestabilizado e sem rumo.

A Carta Magna Brasileira (Constituição de 1988) não inclui a inteligência emocional como parâmetro para a vida em sociedade, porém dispõe que a saúde é um direito social, logo, acredita-se que a inteligência emocional perpassa pelo intelecto, que se não for bem cuidado pode desenvolver eventos patológicos prejudiciais aos indivíduos, em especial no espaço educacional, ambiente recheado de

pluralidade, vivências distintas e sujeito a inúmeros conflitos.

Outro documento que versa sobre o tema é a minuta de parecer e projeto de resolução/2021 para elaboração da Matriz Nacional comum de competências para diretor escolar, onde cita que há o Projeto de Lei 3005/2019, apresentado na Câmara dos Deputados, propondo a inclusão da inteligência emocional na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) como componente obrigatório no currículo da educação básica, por considerar o tema extremamente relevante para o direcionamento das relações sociais e para a saúde emocional dos cidadãos.

Cury (2019) reforça que, atualmente, vivencia-se a idade da pedra em relação à gestão das emoções. O que se observa no contexto educacional são indivíduos extremamente seguros com a utilização dos recursos tecnológicos, porém, demonstram insegurança e fragilidade imensa em administrar conflitos ou contrariedades que possam surgir no seu dia a dia. Esbravejam, gritam, ameaçam e em algumas situações drásticas partem para a agressão física, demonstrando total imaturidade e despreparo em lidar com algo que fugiu à sua expectativa e, ao comportamento esperado de pessoas civilizadas, habitantes de um planeta em

pleno século XXI, mas que se assemelha ao período da idade da pedra no século XIX "ao serem contrariados, frustrados ou confrontados, o gatilho dispara no cérebro, abre a janela killer e a âncora fecha o circuito da memória" (Cury, 2019).

Atualmente, segundo Cury (2019), na chamada era digital e da inteligência artificial, se educadores não estiverem dispostos a conhecer a complexidade do funcionamento da mente e suas interfaces, estarão fadados ao fracasso como ser humano e, como educador que necessita possuir condições para ser exemplo de pessoa inspiradora e que contribuirá para o fortalecimento das suas emoções, dos alunos e até mesmo dos colegas. Portanto, compreender o processo nos relacionamentos, torna-se essencial, cientes que o ser humano é único, porém sujeito às mesmas "dores", buscando apoio e transmitindo empatia e solidariedade ao próximo, demonstrando que possuem a necessidade da presença do outro, em prol da construção de um espaço coletivo saudável e harmônico, como também de seres fortes e sensíveis visando a interlocução de saberes e de vida plena.

A influência das emoções para o êxito nos relacionamentos

As emoções exercem uma influência extremamente significativa nos relacionamentos, visto que, a forma como as pessoas as identificam, as expressam e as gerenciam, afeta de forma direta as interações sociais nos diversos ambientes, sendo importante valorizar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, assim, os envolvidos nas relações interpessoais, precisam estar preparados para lidar com os desafios emocionais que surgem no dia a dia.

Geralmente as pessoas estão em constante interação umas com as outras e estas interações são compostas por uma ampla gama de emoções como estresse, frustração, ansiedade, medo, raiva, alegria entre outras. Para construir e vivenciar relacionamentos positivos é necessário promover a capacidade de tratar tais emoções de forma saudável, é preciso desenvolver a inteligência emocional.

De acordo com Goleman (2011), é imprescindível o desenvolvimento da capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos.

Isto posto, é necessário aprimorar a capacidade de compreender, conduzir e dispor das próprias emoções de maneira eficiente, entendendo e reagindo às ações emocionais das outras pessoas de forma adequada para o êxito das relações. Com o engajamento das habilidades socioemocionais torna-se possível a construção e a manutenção de relacionamentos saudáveis, que proporcionam apoio mútuo, segurança e permitem o crescimento das pessoas envolvidas. Portanto, investir na formação de relações positivas é algo de extrema importância para o bem-estar daqueles que estão inseridos na relação. Promovendo a resolução dos conflitos e a colaboração de forma positiva e produtiva, **como afirma Cury (2008)**, sem a gestão das emoções, os vínculos mais profundos se transformam em prisões emocionais, e os relacionamentos se tornam campos de batalha.

Uma das competências da inteligência socioemocional é a comunicação eficaz, e ao tratar deste aspecto é necessário falar sobre a comunicação não violenta, uma abordagem desenvolvida pelo psicólogo Marshall Rosemberg, que propõe a transformação dos padrões de comunicação e a promoção de diálogos mais empáticos, eficazes e respeitosos. Ou seja, quando a comunicação não violenta é colocada em prática pilares da inteligência socioemocional,

como compreensão mútua, resolução de conflitos e a empatia são viabilizados. Para Rosemberg (2006), a não-violência não é uma estratégia que se possa utilizar hoje e descartar amanhã, nem é algo que nos torne dóceis ou facilmente influenciáveis. Trata-se, isto sim, de inculcar atitudes positivas em lugar das atitudes negativas.

Os aspectos apresentados estão baseados na ideia de que o modo como as pessoas se expressam e ouvem aqueles com os quais estão interagindo impacta os relacionamentos e promove conflito ou harmonia. Com base em Goleman (2011) a capacidade de prestar atenção ao que os outros sentem ou precisam é a essência da empatia, e essa habilidade socioemocional que é desenvolvida também através da prática da comunicação não violenta fortalece os relacionamentos e traz benefícios para os mesmos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, em uma situação de conflito, independente do espaço em que ele aconteça, uma pessoa com inteligência socioemocional desenvolvida reconhece a frustração ou desconforto no outro, tendo assim, empatia. Como afirma Goleman (2011), a empatia é a habilidade mais importante para cultivar conexões profundas em qualquer relacionamento, seja amoroso, familiar ou profissional. O indivíduo que tem essa habilidade

desenvolvida consegue controlar a sua própria raiva ou outra emoção negativa, ação denominada como autogestão. Se comunica de forma não agressiva, procurando a melhor forma de compreender e solucionar o problema em questão.

Tais pessoas possuem a habilidade de se expressarem de forma respeitosa e conseguem ouvir de maneira ativa, gerando a promoção de diálogos eficazes e produtivos, colocam em prática ações que além de facilitar a resolução dos conflitos, fortalecem as relações entre os envolvidos e demonstram, de forma nítida, maturidade emocional. Conforme Cury (2013), quem não é líder de si mesmo, dificilmente será líder no trabalho, na família ou em qualquer relacionamento interpessoal.

Como indica Goleman (2011), é a capacidade de compreender e gerir emoções que nos torna verdadeiramente capazes de construir relacionamentos saudáveis. Portanto, o desenvolvimento das habilidades citadas é importante para a qualidade de vida individual e para a construção de um ambiente social cooperativo, equilibrado e saudável.

A importância do manejo das habilidades socioemocionais no contexto escolar.

Assim como em todos os ambientes em que se estabelecem relacionamentos interpessoais, ao tratar do contexto escolar é nítida a influência da gestão das habilidades socioemocionais nos espaços educativos, a forma como tais habilidades são geridas é fundamental para promover o desenvolvimento eficaz das ações essenciais para o êxito do processo de ensino e aprendizagem e automaticamente para manter um ambiente produtivo, agradável e saudável. Segundo Goleman (2011), a capacidade dos envolvidos no processo educacional, em especial professores, gestores e coordenadores de reconhecer e regular suas próprias emoções não somente melhora o resultado do trabalho desenvolvido, como também produz um ambiente equilibrado e produtivo.

A emoção de todos os envolvidos tem um impacto significativo no clima escolar, formulando as interações e influenciando os níveis de aprendizado e engajamento daqueles que compõem o ambiente em questão. Diante do exposto, é imprescindível compreender que a inteligência emocional está relacionada com as tomadas de decisão de cada indivíduo envolvido no processo. Quando esta compreensão acontece, o relacionamento se fortalece, gera em-

patia e acolhimento, assim, as pessoas se sentem confortáveis para participar dos processos desenvolvidos naquele ambiente. Quanto melhor o gerenciamento das habilidades emocionais, mais aguçada será a capacidade de distinguir aqueles que tenham um desempenho positivo, ou negativo, diante das situações, pois, quanto melhor for a condução do próprio processo emocional, maior será a capacidade de olhar para o outro com zelo, carinho e respeito. A pessoa que consegue fruir suas ações da forma citada, favorece o desenvolvimento de uma estrutura escolar sólida, em que os demais envolvidos sentem-se motivados a permanecer, com qualidade, em determinado ambiente.

Empatia, inteligência emocional e acolhida, influenciam no desenvolvimento positivo da equipe, fomentando sempre a busca de um processo reflexivo em relação ao ser, ao estar, seja em sala de aula, ou qualquer outro espaço, que compõe o ambiente escolar, refletindo, percebendo e valorizando o que há de positivo, para que este aspecto consiga sobressair, havendo assim, o fortalecimento dos envolvidos, que de forma equilibrada e pacífica consigam alinhar e melhorar o que é fundamental. Estes aspectos podem ser

ilustrados com o relato a seguir, onde um motorista foi considerado um pacificador urbano, pois influenciou de forma positiva aqueles com os quais interagiu.

> Na avenida Madison, peguei um ônibus para voltar para o hotel. Ao entrar, fui surpreendido com a saudação que veio do motorista "Oi, como vai?" Esse homem negro de meia idade e largo sorriso repetiu a mesma saudação a todos os outros passageiros que foram entrando ao longo do percurso no denso tráfego de centro da cidade. Todos, como eu, se surpreendiam, mas, porque estavam com o humor comprometido pelas condições climáticas do dia, poucos retribuíram o cumprimento. À medida que o ônibus se arrastava pelo traçado quadriculado do centro da cidade, porém, uma transformação mágica foi gradativamente ocorrendo. Para nosso deleite, o motorista encetou um animado comentário sobre o cenário à nossa volta. O prazer dele com a riqueza de possibilidades que a cidade oferecia contagiou a todos. Ao descerem do ônibus, as pessoas já haviam se despido da couraça de mau humor com que tinham entrado, e, quando o motorista lhes dirigiu o sonoro "Até logo, tenha um ótimo dia!" Todas lhe deram uma resposta sorridente. (Goleman, 2011, p. 32).

Desse modo, é indispensável cuidar das emoções, pois em todos os relacionamentos, independente do espaço, sempre haverá conflitos, que em sua maioria, são gerados

pelo descontrole das reações emocionais. Quando conseguimos reconhecer e regular as emoções a resolução destes acontece de forma eficiente. Sendo assim, os conflitos que são encontrados diariamente podem se tornar oportunidades para o desenvolvimento das habilidades emocionais. Portanto, é necessário que todos os envolvidos saibam da importância de desenvolver tais habilidades, que geram a comunicação não violenta, a observação e o reconhecimento das emoções daqueles com quem convivemos. As emoções dos indivíduos interferem no clima da escola. Quando estas são bem trabalhadas por cada componente, independente da função que exerce na comunidade escolar, neste caso, estão incluídos os alunos e seus familiares, o espaço se torna mais colaborativo, aconchegante, seguro e acolhedor, pois o sentimento de pertencimento é desenvolvido. Quando há o desmerecimento das emoções o ambiente escolar pode se tornar tenso e hostil, influenciando de forma negativa o relacionamento interpessoal e consequentemente a aprendizagem.

O ambiente escolar é extremamente dinâmico e os profissionais são submetidos constantemente a circunstâncias desafiadoras, enfrentando alta demanda emocional,

mental e física. Tais situações geram estresse e requer resistência emocional e habilidades de enfrentamento. Goleman (2011) destaca que a forma como as pessoas gerenciam estas situações está extremamente relacionada à sua inteligência emocional, envolvendo a capacidade de reconhecer e regular as suas próprias emoções.

Para a construção de uma escola engajada e produtiva, é imprescindível durante a resolução dos conflitos mediar as situações difíceis com empatia e assertividade, garantindo o equilíbrio do ambiente escolar, colocando em prática uma visão estratégica, e planejando as ações considerando as metas da instituição e os desafios do contexto escolar. Levando em consideração que o autoconhecimento é uma competência indispensável, pois quanto mais o indivíduo se compreende, melhores serão os relacionamentos interpessoais.

Quando os profissionais de educação conseguem manter a tranquilidade, regulando de forma positiva suas emoções diante de diversas situações advindas do relacionamento escolar, eles têm a condição de compreender as situações com mais nitidez e objetividade, tal controle serve como exemplo para os educandos, que conseguem assim,

visualizar nos adultos uma postura equilibrada ao se deparar com desafios.

Goleman (2011) aborda a importância da construção das habilidades socioemocionais no ambiente escolar para o desenvolvimento integral dos educandos. Portanto, a relação entre as competências cognitivas, emocionais e sociais dá um suporte consistente para o aprendizado, instigando a autoconsciência, a empatia e a colaboração. Além disso, incentiva a autorregulação emocional e o foco, que automaticamente incentivará o crescimento acadêmico de forma exitosa e também o bem-estar emocional e social dos estudantes.

Neste sentido, faz-se necessário a realização de constantes ações nas escolas, que visam o desenvolvimento das habilidades citadas, como a promoção de programas estruturados de aprendizagem socioemocional. Esta proposição é evidenciada por Goleman:

> A alfabetização emocional aumenta a aptidão da escola para dar ensinamentos. Mesmo num tempo de retorno ao básico e cortes no orçamento, pode-se argumentar que esses programas ajudam a deter a maré de declínio educacional e dão suporte às escolas no cumprimento de sua missão principal e, portanto, o investimento vale a

> pena. Além dessas vantagens educacionais, os cursos parecem ajudar as crianças a melhor desempenhar seus papéis na vida, tornando-se melhores amigos, alunos, filhos e filhas — e no futuro têm mais probabilidade de serem melhores maridos e esposas, trabalhadores e chefes, pais e cidadãos. Embora nem todo garoto ou garota venha a adquirir essas aptidões com igual êxito, na medida em que o fizerem estarão melhor por isso. (GOLEMAN, 2011, p. 466)

Outra ação essencial a ser colocada em prática é a capacitação dos professores e demais profissionais que atuam na escola, com o intuito de prepará-los para a mediação de conflitos e formação de um ambiente inclusivo, colaborativo e que motive a aprendizagem. É o que assevera Goleman:

> Essa temerária tarefa exige duas grandes mudanças: que os professores vão além de sua missão tradicional e que as pessoas na comunidade se envolvam mais com as escolas. Se há ou não uma classe explicitamente dedicada à alfabetização emocional importa muito menos do que como se ensinam essas lições. Talvez não haja outro tema em que a qualificação do professor seja mais importante, uma vez que a maneira como ele lida com a classe é, por si mesma, um modelo, uma lição de fato de competência — ou incompetência — emocional. Sempre que um professor responde

> a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem uma lição. (GOLEMAN, 2011, p. 457 e 458).

É fundamental também criar espaços para realização da escuta ativa, de preferência tais momentos precisam ser conduzidos por um profissional capacitado, ou seja, um psicólogo ou orientador educacional, pois assim, os envolvidos terão a oportunidade de externar suas emoções e melhorar as relações interpessoais, diante deste ponto é importante frisar que algumas escolas já contam com a presença e a atuação permanente de tais profissionais, porém, esta é uma realidade que contempla poucas instituições escolares. Com base em Goleman (2011), a inclusão de psicólogos nas escolas contribui para a criação de um ambiente educacional mais acolhedor, onde as relações interpessoais são fortalecidas e o aprendizado emocional é incentivado.

As ações apresentadas precisam de uma atenção especial de todos que buscam desenvolver um ambiente escolar saudável e colaborativo, com relações interpessoais bem desenvolvidas que colaboram com a preparação dos estudantes para os desafios que surgem na vida pessoal, acadêmica e profissional, promovendo relacionamentos pautados

em ações positivas, com a prática da comunicação não violente e com empatia.

Considerações finais

A inteligência socioemocional é um tema que merece atenção no contexto educacional, pois exerce grande influência no crescimento individual, social e acadêmico dos estudantes. Além de afetar de forma extremamente significativa as relações entre todos que compõem o processo educativo. No ambiente escolar os profissionais lidam constantemente com situações desafiadores, que necessitam de desenvoltura emocional para um enfrentamento exitoso. Quando os envolvidos conseguem responder a tais situações de forma positiva, controlando as emoções, torna-se viável a construção de relacionamentos que promovem segurança, crescimento e apoio mútuo.

O presente estudo apresenta a importância da execução de ações que desenvolvem as habilidades socioemocionais nas instituições educativas, fomentando a autoconsciência, a empatia, a colaboração, a autorregulação emocional e o foco, que promoverá o sucesso acadêmico dos estudantes, o seu bem-estar emocional e social, influenciando

no desenvolvimento das relações, contribuindo para que estas sejam harmoniosas e saudáveis.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação**. Minuta de Parecer projeto de resolução. Maria Helena Guimarães de Castro, et all., Brasília, 2021.

CURY, Augusto. **Ansiedade: Como enfrentar o mal do século.** São Paulo: Saraiva, 2013.

CURY, Augusto. **O Código da Inteligência: A formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional**. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2008.

CURY, Augusto. **Inteligência Socioemocional**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

EUGENIO, Tiago José Benedito. **Empatia em sala de aula.** Revista Mundo Escolar. Ano 2, nº 5 . FTD Educação. São Paulo, 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Foco: A Atenção e seu Papel Fundamental para o Sucesso.** Tradução Cássia Zanon. 1 Ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2014

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MANHÃS, Milena. **Site do Instituto Revoar**. Acesso em: 17 out. 2024.

MOURA, Renata. Coachr soluções fundamentadas em RH. **Inteligência Emocional: que bicho é esse. Afinal o que é inteligência emocional**. Blog https://www.co-ach.com.br/inteligencia-emocional-que-bicho-e-esse. in Charles Darwin. Acesso em 18 out. 2024.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Àgora, 2006.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES, TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA

Juarez Pinheiro dos Santos
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Aldeci Oliveira Queiroz Moreira
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Introdução

O presente artigo se propõe a analisar, de forma aprofundada, a relação entre a coordenação pedagógica e a gestão escolar no contexto da educação básica brasileira, examinando suas interfaces, as tensões inerentes e as potencialidades existentes para o aprimoramento do processo educativo. O estudo se fundamenta em um sólido marco teórico ancorado em importantes autores nacionais, como Saviani (2008), Libâneo (2012), Lück (2009) e Franco (2012), que fornecem subsídios para a discussão sobre a função social da escola, os pilares da gestão democrática e o papel articulador e formativo da coordenação pedagógica. Metodologicamente, a pesquisa se configura como uma

análise teórico-bibliográfica, conduzida sob uma lente crítica e histórico-dialética da educação. O argumento central desenvolvido é que a coordenação pedagógica se estabelece como um espaço estratégico de mediação no ambiente escolar, articulando eficazmente professores, equipe gestora e a comunidade.

A educação brasileira, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), vem sendo intensamente demandada pelo desafio de consolidar uma escola pública alinhada aos princípios da gestão democrática, da equidade social e da qualidade do ensino. O arcabouço legal e as exigências sociais impõem uma reconfiguração da organização escolar, deslocando o foco da mera administração para a primazia da ação pedagógica e seu impacto no desenvolvimento integral do estudante.

Neste cenário de exigências complexas, a figura da coordenação pedagógica emerge como um elemento de importância fundamental para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. O coordenador assume o papel de eixo articulador, interligando e mediando as dimensões

administrativa, pedagógica e formativa no interior da escola. Essa posição estratégica é vital para traduzir os macroprincípios da legislação em ações efetivas no chão da escola.

Historicamente, a função da coordenação pedagógica esteve associada à supervisão escolar, uma herança direta de um modelo de organização educacional marcado pelo viés tecnicista e burocrático. Nessa visão, o papel era predominantemente voltado para o controle e a fiscalização do cumprimento de normas e diretrizes curriculares emanadas das instâncias superiores, refletindo uma estrutura hierarquizada do processo educativo.

Contudo, ao longo das últimas décadas, impulsionada pelo movimento de redemocratização e por novas concepções pedagógicas, houve uma profunda ressignificação desse papel. A função do coordenador foi transformada, passando a ser entendida como essencialmente mediadora, formativa e articuladora da prática docente. Tal transformação não se deu de modo pacífico ou linear, mas foi permeada por disputas conceituais e diferentes expectativas depositadas sobre a figura do coordenador, conforme aponta Franco (2012) em seus estudos sobre a área.

A gestão escolar, por sua vez, também se encontra em constante movimento de reconfiguração, especialmente diante das demandas impostas pela democratização da escola pública. Sua tarefa atual transcende a administração de recursos, focando na necessidade de promover a articulação eficiente entre a comunidade escolar, os professores e as políticas educacionais vigentes. A gestão é a responsável por criar o ambiente propício para que a participação se efetive.

Nesse sentido, a compreensão aprofundada da relação entre coordenação pedagógica e gestão escolar torna-se fundamental para o sucesso da empreitada educativa. Conforme postulam autores como Lück (2009) e Libâneo (2012), delinear estratégias de colaboração eficazes é crucial para assegurar a unidade da ação educativa da escola, garantindo que o planejamento coletivo se reflita na prática, sem abrir mão da necessária pluralidade de vozes que compõem o espaço escolar, pilar defendido por Saviani (2008) ao discutir a função social da escola.

Assim, este artigo tem como objetivo central analisar as interfaces, os desafios e as possibilidades que emergem dessa relação, entendendo a coordenação pedagógica como um espaço de mediação estratégica na consolidação

da gestão democrática e na construção de práticas pedagógicas que sejam genuinamente coletivas. Para isso, o estudo se desenvolve por meio de uma análise teórico-bibliográfica detalhada, fundamentada nos referenciais teóricos de autores como Saviani, Libâneo, Lück e Franco.

Coordenação pedagógica e gestão escolar em perspectiva histórica

O campo da gestão escolar no Brasil possui raízes que remontam às primeiras tentativas de organização administrativa da escola pública, ainda no século XIX, quando predominava uma concepção centralizadora do Estado e uma visão da escola como espaço de transmissão de conteúdos (SAVIANI, 2008). Nesse período, a função de coordenação não se constituía como instância própria, estando diluída nas tarefas de inspeção escolar.

Somente a partir do século XX, sobretudo durante o movimento escolanovista, é que começam a aparecer as primeiras discussões sobre a necessidade de uma função mediadora entre a gestão administrativa e o trabalho docente. Libâneo (2012) recorda que a supervisão escolar, presente nos regulamentos educacionais da década de 1930, tinha

por objetivo assegurar o cumprimento das normas e diretrizes curriculares emanadas das instâncias superiores, refletindo uma visão hierarquizada e burocrática do processo educativo.

Com a Reforma Universitária de 1968 e, posteriormente, com a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/1971), a figura do supervisor pedagógico consolidou-se como função voltada ao controle e à fiscalização do trabalho docente, evidenciando a influência dos modelos empresariais de gestão (FRANCO, 2012). A função pedagógica era reduzida a relatórios, planilhas e registros, pouco contribuindo para a formação docente e para a reflexão crítica sobre a prática.

Foi apenas com a redemocratização do país, a partir da década de 1980, que emergiu um novo paradigma, alinhado à luta pela gestão democrática da escola pública. A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a gestão democrática como princípio do ensino público (art. 206, inciso VI), abriu caminho para a ressignificação do papel do coordenador pedagógico. A LDB de 1996, em seu art. 14, reforçou esse princípio, conferindo centralidade à participação da comunidade escolar nos processos de decisão (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a coordenação pedagógica passou a ser compreendida como função articuladora, de caráter essencialmente pedagógico e formativo, orientada para a reflexão coletiva e a construção do projeto político-pedagógico da escola (GADOTTI, 2000; LÜCK, 2009). Deixou de ser mera instância fiscalizadora para se transformar em espaço de diálogo, mediação e desenvolvimento profissional.

A coordenação pedagógica como instância de mediação

Na contemporaneidade, o coordenador pedagógico ocupa um lugar estratégico dentro da escola. Segundo Lück (2009), sua função é assegurar a integração entre a prática docente e os objetivos estabelecidos no projeto político-pedagógico, favorecendo a unidade da ação educativa. Essa integração exige que o coordenador assuma um papel de mediador entre professores, gestores e comunidade, garantindo que o planejamento pedagógico não se restrinja ao cumprimento de conteúdos, mas se oriente pela formação integral do estudante.

Franco (2012) acrescenta que a mediação exercida pela coordenação pedagógica não se limita à dimensão técnica, mas envolve também dimensões políticas e sociais.

Ao articular diferentes interesses e perspectivas, o coordenador pedagógico contribui para o fortalecimento da gestão democrática e para a construção de um ambiente escolar inclusivo e participativo.

Outro aspecto fundamental diz respeito à formação continuada dos professores. Pimenta (2002) defende que o coordenador pedagógico deve ser compreendido como formador no espaço escolar, promovendo reflexões coletivas sobre a prática docente, incentivando o trabalho colaborativo e criando oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. Nesse sentido, a coordenação pedagógica aproxima-se da função de liderança pedagógica, orientada para o aprimoramento da prática educativa.

Gestão escolar e coordenação pedagógica: interfaces necessárias

A gestão escolar, entendida como o conjunto de ações que organizam e orientam o funcionamento da escola, não pode prescindir da coordenação pedagógica. Libâneo (2012) afirma que a gestão democrática pressupõe a participação efetiva de todos os sujeitos da comunidade escolar, e o coordenador pedagógico é figura-chave nesse processo,

pois atua na articulação entre o planejamento coletivo e a prática cotidiana.

Saviani (2008) alerta, entretanto, para os riscos de uma gestão escolar que se distancie do seu compromisso social, subordinando-se a lógicas mercadológicas e avaliativas.

Nesse cenário, a coordenação pedagógica pode ser reduzida novamente a função de controle de resultados, enfraquecendo sua dimensão formativa. Para evitar esse retrocesso, é necessário reafirmar a centralidade da pedagogia na gestão escolar, reconhecendo o coordenador como sujeito intelectual da prática educativa (FRANCO, 2012).

A interface entre gestão e coordenação torna-se visível, sobretudo, na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP). Como lembra Gadotti (2000), o PPP é a expressão da identidade da escola e só pode ser construído de forma coletiva. O coordenador pedagógico, nesse processo, tem a responsabilidade de articular as diferentes vozes, promover espaços de debate e assegurar a coerência entre os princípios democráticos e as práticas pedagógicas.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo é de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada em autores nacionais que discutem a gestão escolar e a coordenação pedagógica. Como destaca Severino (2016), a pesquisa bibliográfica permite compreender um objeto a partir das contribuições já elaboradas por outros pesquisadores, favorecendo a sistematização de conhecimentos e a elaboração de sínteses críticas.

A seleção dos autores priorizou obras clássicas e contemporâneas que tratam especificamente da relação entre coordenação pedagógica e gestão escolar no contexto brasileiro. Foram privilegiados autores como Saviani (2008), Libâneo (2012), Lück (2009), Franco (2012), Pimenta (2002) e Gadotti (2000), reconhecidos pela originalidade e relevância de suas contribuições.

O relato: desafios enfrentados pela coordenação pedagógica

Um dos principais desafios é a sobreposição de funções. Lück (2009) destaca que, em muitas escolas, o coordenador pedagógico é solicitado a desempenhar atividades

administrativas que o afastam de sua função formativa. Essa sobrecarga resulta na fragmentação do trabalho e na dificuldade de manter uma atuação sistemática junto aos professores.

Outro desafio refere-se à falta de clareza institucional sobre o papel do coordenador. Franco (2012) observa que a indefinição de atribuições, muitas vezes presente nas redes de ensino, leva a conflitos internos e a expectativas divergentes entre professores, gestores e órgãos superiores. Essa ambiguidade compromete a legitimidade da coordenação pedagógica e limita sua capacidade de liderança.

A formação inicial e continuada do coordenador também é apontada como lacuna. Pimenta (2002) ressalta que, embora o coordenador pedagógico deva ser compreendido como formador de professores, ele próprio carece de oportunidades de formação sistemática para o exercício da função. Em consequência, tende a reproduzir práticas burocráticas, em vez de desenvolver estratégias formativas mais críticas e reflexivas.

Por fim, há o desafio das pressões externas. Saviani (2008) critica a crescente influência de políticas de avaliação em larga escala que, ao enfatizarem resultados quantitativos, podem desviar a coordenação pedagógica de sua

função central — a de garantir a qualidade social da educação.

Possibilidades para a atuação da coordenação pedagógica

Apesar dos desafios, a literatura aponta inúmeras possibilidades para o fortalecimento da coordenação pedagógica como instância articuladora e formativa.

Primeiramente, a coordenação pedagógica pode consolidar-se como espaço de formação docente contínua. Libâneo (2012) defende que o coordenador deve promover reuniões pedagógicas sistemáticas, centradas na reflexão sobre a prática e no planejamento coletivo. Esses momentos, quando organizados de forma dialógica, possibilitam a construção de uma cultura colaborativa que impacta diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Em segundo lugar, o coordenador pode atuar como liderança pedagógica, estimulando práticas inovadoras e incentivando a construção de projetos interdisciplinares. Gadotti (2000) ressalta que o coordenador, ao articular o trabalho pedagógico, cria condições para que o projeto político-pedagógico deixe de ser um documento formal e se torne uma prática cotidiana.

Outra possibilidade consiste no fortalecimento da gestão democrática. A coordenação pedagógica, ao garantir espaços de participação efetiva de professores e comunidade, contribui para a democratização das decisões escolares. Essa participação fortalece o vínculo entre escola e sociedade, reafirmando a escola pública como espaço de cidadania (FRANCO, 2012).

Por fim, há a possibilidade de ressignificação da função frente às novas demandas da contemporaneidade. Com as transformações sociais e tecnológicas, o coordenador pedagógico pode assumir papel central na mediação entre inovação e tradição, garantindo que as práticas pedagógicas dialoguem com a cultura digital sem perder de vista os fundamentos humanistas da educação (LIBÂNEO, 2012).

A coordenação pedagógica na construção da gestão democrática

A gestão democrática, prevista em lei e amplamente defendida pelos estudiosos da educação, não se realiza ape-

nas por meio de dispositivos legais, mas sobretudo pela prática cotidiana na escola. Nesse processo, a coordenação pedagógica desempenha papel de destaque.

Lück (2009) argumenta que a gestão democrática exige a participação efetiva de todos os sujeitos escolares e que o coordenador, ao organizar espaços de diálogo, contribui para a efetivação desse princípio. Ao garantir que professores tenham voz ativa no planejamento e na avaliação, o coordenador fortalece a autonomia docente e promove a corresponsabilidade pelos resultados educativos.

Saviani (2008), por sua vez, alerta que a gestão democrática só se consolidará se estiver vinculada a um projeto social de educação comprometido com a emancipação dos sujeitos. O coordenador pedagógico, nesse sentido, não pode restringir-se à administração de processos, mas deve assumir postura crítica, questionando práticas excludentes e propondo alternativas que assegurem a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes.

Assim, a coordenação pedagógica contribui não apenas para a gestão da aprendizagem, mas também para a construção de uma escola socialmente referenciada, capaz de responder às demandas da comunidade e de formar cidadãos críticos e participativos.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a coordenação pedagógica, em estreita articulação com a gestão escolar, constitui elemento central na consolidação de uma escola pública democrática e de qualidade social. Longe de se reduzir a uma função burocrática, a coordenação pedagógica deve ser reconhecida como espaço formativo, de mediação e de liderança pedagógica.

Os desafios enfrentados — sobrecarga de funções, indefinição de papéis, lacunas formativas e pressões externas — não anulam as possibilidades de atuação transformadora do coordenador pedagógico. Ao contrário, reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam condições de trabalho adequadas, formação continuada e reconhecimento institucional dessa função.

Conclui-se que a coordenação pedagógica, quando compreendida como instância estratégica da gestão escolar, pode contribuir decisivamente para: fortalecer a formação docente contínua; garantir a coerência entre projeto político-pedagógico e práticas educativas; promover a participação democrática de professores e comunidade; responder

criticamente às demandas sociais e culturais contemporâneas.

Ao projetar o futuro da educação brasileira, vislumbra-se que a coordenação pedagógica continuará sendo desafiada a equilibrar tradição e inovação, garantindo que a escola se mantenha como espaço de humanização e emancipação. Como afirmam Libâneo (2012) e Saviani (2008), a educação só cumpre sua função social quando orientada pela busca da justiça, da equidade e da democracia. Cabe à coordenação pedagógica, em diálogo constante com a gestão escolar, assumir a responsabilidade histórica de tornar esse projeto uma realidade.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 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, Brasília, 23 dez. 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Supervisão e coordenação pedagógica: práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos e princípios. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2012.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

O PAPEL E ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Julia Gabrielly Rosa Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB/*Campus IX*

Jheniffer Nicoly de Araújo Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB/*Campus IX*

Introdução

O presente relato tem como objetivo apresentar as principais experiências vivenciadas no projeto de extensão denominado "Desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Barreiras: processo necessário e contínuo", desenvolvido no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas - campus IX. O projeto, iniciado em junho de 2025, com previsão de término em dezembro do mesmo ano, tem como propósito viabilizar encontros formativos voltados ao desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I e II da rede municipal de ensino de Barreiras-Bahia.

Em cada encontro de formação, buscou-se identificar as principais demandas da coordenação pedagógica no que se refere às suas atribuições na escola de atuação, promovendo a formação continuada dos coordenadores da rede municipal. Como aponta Placco (2006), "é frequente que o coordenador pedagógico se arrogue obrigações e tarefas de tal monta que se torna impossível cumpri-las. Sente-se exausto e frustrado [...]" (2006, p. 53). De fato, foi perceptível que muitos coordenadores se encontram em um momento em que é de extrema importância (re)conhecerem seu papel e suas atribuições dentro da escola, de modo a desempenhá-las de forma consciente, evitando sobrecarga e exaustão decorrentes de demandas excessivas.

Com o intuito de conhecer o perfil dos coordenadores participantes, foi aplicado um questionário diagnóstico. Os resultados indicaram que 81% são formados em pedagogia, 90% atuam com carga horária de 40 horas (nos turnos matutino e vespertino), a maioria possui entre 2 a 5 anos de experiência na área, e uma pequena parcela (10%) atua há 10 a 20 anos na coordenação. Também buscou-se compreender os principais desafios enfrentados no exercício da função e a percepção que os próprios coordenadores têm

sobre o papel que desempenham (ou que deveriam desempenhar) no contexto escolar.

Diante disso, surgem alguns questionamentos: quais são, de fato, as atribuições do coordenador pedagógico? De que forma conhecer seu papel contribui para o aprimoramento da prática e para a redução do desgaste profissional? Assim, esse relato apresenta um recorte bibliográfico de autores que discutem a temática, articulado às observações realizadas pelas monitoras do projeto durante os encontros formativos.

O relato

Para fundamentar as ações desenvolvidas no projeto, apoiamo-nos em autores que discutem a importância da coordenação pedagógica e da formação continuada, como Libâneo (2004) que destaca atribuições do trabalho do coordenador pedagógico e Placco (2006), que enfatiza a importância de os coordenadores compreenderem plenamente suas funções, de modo a evitar sobrecargas e fragilizações no exercício do cargo. Assim, buscamos articular teoria e prática, valorizando o diálogo e a escuta ativa como elementos centrais do processo formativo.

Adotou-se uma metodologia participativa, onde inicialmente foi aplicado um questionário diagnóstico para identificar o perfil profissional dos coordenadores, suas demandas formativas e os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar. A partir das análises desses dados, os encontros foram organizados com base nas temáticas mais recorrentes: atribuições do coordenador pedagógico, planejamento pedagógico coletivo, estratégias para acompanhamento docente e ações voltadas à aprendizagem dos estudantes.

Na condição de monitoras, desempenhamos um papel ativo na organização e no desenvolvimento dos encontros formativos, acolhendo os participantes e registrando as discussões realizadas. Durante as formações, percebemos um ambiente rico de trocas, no qual os coordenadores puderam compartilhar suas experiências, desafios e estratégias.

Segundo Libâneo (2004), o âmbito pedagógico e administrativo do contexto escolar é de responsabilidade da direção e coordenação pedagógica. Sem uma direção e coordenação clara, as metas e objetivos traçados não são alcançados pela comunidade docente. Tratando especifica-

mente do coordenador pedagógico, a ação de coordenar significa articular e guiar todos os envolvidos da equipe a um mesmo objetivo e em busca do mesmo resultado e quem realiza tal função tem "a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas" (2004, p. 213).

Dentro de suas atribuições, encontram-se o acompanhamento e contato direto com os professores, visando a melhoria do trabalho e a qualidade do ensino. E sobre isso Libâneo afirma:

> A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-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 de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação. (Libâneo, 2004, P. 216)

No questionário aplicado no projeto, quando questionados sobre os principais desafios da atuação como coordenador, alguns responderam que a resistência dos professores às orientações e novas metodologias é um dos desafios enfrentados. Observa-se que muitos professores mais experientes apresentam certas resistências quando orientados pelos coordenadores a respeito da sua prática pedagógica. Nesse ponto, é possível destacar a necessidade do corpo docente em compreender que o coordenador não é um inimigo que está ali para atacar o seu trabalho e muito menos ditar como ele deve ser realizado e sim para acompanhá-los com o objetivo de juntos conquistarem o avanço dos alunos e da própria escola. Dessa forma, o trabalho do coordenador e dos professores é algo que está entrelaçado e precisa ser articulado para o alcance de novos resultados.

Com relação aos desafios administrativos, burocráticos, de formação continuada e de desenvolvimento profissional, foram apontados o excesso de demandas, falta de recursos materiais, a gestão do tempo em acompanhar os docentes e participar de formações. Placco (2006) propõe quatro categorias de atividades dentro do trabalho do coordenador pedagógico que auxiliam no planejamento diário de

suas ações, são elas: atividades de importância, rotina, urgência e pausa. As de importância são aquelas previstas no PPP da escola, que visam metas a curto, médio e longo prazo, consideradas prioridades para o atendimento da escola. As atividades de rotina envolvem o cotidiano da escola, que não devem desviar o olhar das necessidades dos alunos e professores, mas que fazem parte do funcionamento da instituição.

As atividades de urgência são aquelas que envolvem imprevistos e eventos, que ocasionam a quebra da rotina e o redirecionamento das atividades de importância. E por fim, as atividades de pausas envolvem um olhar atento para as suas necessidades pessoais e um momento de descanso e férias. A falta dessas atividades, leva a "um processo de estresse e ansiedade que, em vez de lhe permitir maior adequação de seu trabalho, mais produz deturpações, ineficiência e desvios de objetivos" (Placco, 2006, p. 50).

Conhecer essas atividades é importante para aprender a se planejar e não se sobrecarregar com as muitas demandas. Segundo Placco (2006), o coordenador deve aprender a transformar muitas urgências em rotina, não atuando sozinho para as suas resoluções, mas promovendo

pessoas para também serem responsáveis pelos imprevistos. Além disso, é preciso elaborar com excelência o PPP, onde devem ser incluídas as atividades de importância, para que as ações girem em torno delas, evitando adiá-las ou interrompê-las. Por fim, aceitar as pausas quando necessário também faz parte não somente do trabalho de coordenação, mas do trabalho dos demais educadores da escola, possibilitando um momento de desacelerar e refletir para traçar novas rotas e possibilidades. Como observado no projeto, os coordenadores participantes possuem suas agendas semanais que norteiam seu trabalho no dia a dia. Manter essa organização é fundamental para o bom desenvolvimento das suas práticas e um bom planejamento evita muitas dores de cabeça desnecessárias.

Libâneo (2004) registra uma lista de atribuições gerais da coordenação pedagógica que pode auxiliar o coordenador no seu trabalho, que foram organizadas no quadro a seguir:

Atribuições gerais do coordenador segundo Libâneo (2004)	
1	Responder pelas atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula;
2	Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
3	Orientar os professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
4	Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
5	Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.

6	Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho, científico e cultural.
7	Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
8	Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
9	Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Como atribuições específicas, podem ser listadas:

- Supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina.
- Coordenação de reuniões pedagógicas.
- Elaboração do horário escolar.
- Organização de turmas de alunos e designação de professores.
- Planejamento e coordenação do conselho de classe.
- Organização e conservação de material didático e equipamentos.

- Apoiar diretamente os alunos com dificuldade transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo.
- Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade.
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.

Apesar de serem atribuições do coordenador pedagógico, o trabalho em equipe é essencial para o bom funcionamento e cumprimento dessas atividades. Ninguém se constitui sozinho na sua profissão, muito menos em se tratando do ambiente escolar, onde inúmeras são as demandas e necessidades específicas para serem atendidas. Diretores, coordenadores, professores, secretários, monitores, cuidadores e demais funcionários, precisam trabalhar juntos para obter melhores resultados. Por fim, uma linda reverência e muitos aplausos para aqueles que se dispõem a coordenar

outros, esquecendo muitas vezes de si mesmos. Sem vocês a educação não seria a mesma!

Considerações finais

A experiência vivenciada evidenciou a relevância da coordenação pedagógica como na construção de uma prática educativa eficaz e transformadora. Acompanhar de perto as ações desenvolvidas nesse espaço possibilitou compreender com maior profundidade as funções desempenhadas por esse profissional, que envolvem desde o planejamento e acompanhamento pedagógico até a mediação de relações entre professores, alunos e gestão escolar. Essa proximidade também tornou mais visíveis os desafios enfrentados diariamente no ambiente escolar e a importância de estratégias para superar barreiras.

Refletir sobre esse processo foi também uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, pois evidenciou a relevância de uma postura empática, crítica e comprometida com a transformação educacional. Essa experiência reforçou a ideia de que a educação é construída de

forma colaborativa e que o coordenador pedagógico exerce um papel fundamental nesse caminho.

REFERÊNCIAS

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 213-224.

O CONSELHO DE CLASSE SOB A ÓTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONCEITO, ORGANIZAÇÃO E INTENÇÕES

Dilvaneide Lisboa de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB/*Campus IX*

Vitória Gabriele Barbosa Gomes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB/*Campus IX*

Introdução

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as ações engendradas pelo Coordenador Pedagógico na organização e direcionamentos do Conselho de Classe em escolas públicas do ensino fundamental- anos iniciais do município de Barreiras-BA. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, para a qual foram utilizados os instrumentos entrevista e observação. Os dados foram coletados junto aos seguintes profissionais: três professoras, duas coordenadoras e duas diretoras das escolas.

A coordenação pedagógica é responsável pela formação e acompanhamento da equipe docente de uma escola e, ao lado dos professores, deve planejar e colaborar com a execução de situações didáticas significativas para os estudantes. Dessa forma, o papel do coordenador pedagógico está diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, pois acompanha de perto o desenvolvimento dos alunos tanto individualmente quanto em grupo em relação a esse processo. Um coordenador pedagógico tem três pilares no campo educacional, formar opiniões, articular relacionamentos e transformar o ambiente, contribuindo assim para que o ambiente escolar seja agradável e acolhedor.

O conselho de classe é uma prática fundamental para o acompanhamento dos alunos, uma revisão de práticas pedagógicas e a busca por estratégias de aprendizagens; vale ressaltar que esse espaço de discussão é de grande importância, pois não envolve somente os professores, mas também toda equipe diretiva de uma escola. Nessa perspectiva, é abordado na pesquisa a temática "o Conselho de Classe sob a ótica do Coordenador Pedagógico: conceito, organização e intenções".

Por essa lógica cabe a seguinte indagação: como o coordenador pedagógico conceitua, organiza e define as intenções do Conselho de Classe? Nesse contexto, buscando possíveis respostas à indagação, o estudo tem como objetivo geral: analisar as ações engendradas pelo Coordenador Pedagógico na organização e direcionamentos do Conselho de Classe, com o delineamento do objetivo geral, têm-se os objetivos específicos: I) examinar as estratégias adotadas pelo coordenador durante o conselho de classe; II) mapear o processo organizacional do conselho de classe; III) conceituar os encaminhamentos do conselho de classe.

A inspiração para escolha desse campo de pesquisa se deu pelo interesse de atuação na área, considerando que cursamos licenciatura em pedagogia. Outro motivo que contribuiu para o estudo foi ter cursado a componente curricular coordenação pedagógica e ter participado como monitoras bolsistas do projeto extensão: desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Barreiras: processo necessário e contínuo, coordenado pela nossa orientadora o que fortaleceu o vínculo com o tema, nos dando a oportunidade de fortalecer nossos conhecimentos.

Diante disso, buscamos enfatizar a importância do coordenador pedagógico na condução do conselho de classe ressaltando que o papel desempenhado pelo Coordenador Pedagógico CP é pouco explorado em pesquisa. Portanto, queremos contribuir com o estudo na área para que sejam desenvolvidas outras investigações que destaquem a atuação essencial do coordenador pedagógico como o mediador da reflexão do processo de ensino.

O relato

O conselho de classe foi introduzido formalmente nas escolas brasileiras por meio dos Regimentos Escolares, a partir da Lei Federal nº 5.692/71, embora esta Lei não contemple, em seus artigos, matérias específicas do funcionamento desse órgão no trabalho escolar. Trata-se de uma reunião com representantes da comunidade escolar para discutir questões pedagógicas, avaliar o desempenho dos alunos e promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essa prática ocorre de forma bimestral, trimestral ou semestral, com o propósito de compreender e auxiliar o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Cruz (2005), o conselho pode ser dividido em etapas: autoavaliação dos

profissionais da escola, análise diagnóstica das turmas, propostas de ação individual e coletiva e análise dos casos relevantes. Entretanto, há dificuldades na implementação da autoavaliação, pois muitos profissionais ainda resistem em refletir sobre suas próprias práticas.

O conselho de classe é um espaço de acompanhamento e avaliação coletiva do processo de ensino-aprendizagem, de reflexão sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento discente. Segundo Dalben (2004, apud Guerra, 2011), constitui-se como órgão colegiado no qual professores, coordenadores e supervisores se reúnem para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos. Suas principais características são a participação direta dos membros pedagógicos e a democratização das decisões, tendo o educando como centro do trabalho escolar. Esse espaço permite ao educador discutir e autoavaliar sua prática, funcionando como ambiente interdisciplinar de estudo e reflexão sobre as práticas da escola. Para tanto, é essencial registrar as decisões e encaminhamentos nas atas, pois, conforme Guerra (2011), esses registros fornecem material para intervenções e redimensionamento das práticas docentes e discentes, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A organização do conselho de classe requer estratégias planejadas pela equipe pedagógica, visando uma escola reflexiva que priorize a aprendizagem. Guerra (2011) destaca o conselho como ponto central de interligação das atividades escolares, exigindo zelo desde sua preparação. A direção, em conjunto com o coordenador pedagógico e a equipe diretiva, deve convocar e organizar o processo. Vasconcellos (2019) ressalta a importância de um clima organizacional favorável, no qual o coordenador pedagógico atua como mediador, apoiando e incentivando os professores. A organização envolve a elaboração de fichas de acompanhamento dos alunos, esclarecimento sobre o preenchimento adequado e planejamento de tempo para reflexão sobre cada turma.

De acordo com o Regimento Municipal de Barreiras (2023), o conselho é composto pelo diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores e secretário, podendo incluir representantes de turma. O diretor preside a reunião e assegura o cumprimento das decisões; o vice-diretor articula ações de melhoria; o coordenador pedagógico elabora a pauta, apresenta sugestões e compila a vida escolar dos alunos; e o professor reflete sobre sua prática e apresenta as dificuldades das turmas.

A postura do coordenador pedagógico é essencial nesse processo. Almeida e Placco (2009) afirmam que o coordenador é mediador, capaz de desvelar significados das propostas curriculares e orientar os professores em consonância com suas crenças e compromissos. A avaliação, segundo Hoffmann (2006), é inseparável da educação e deve promover reflexão sobre a ação. O coordenador, portanto, deve organizar, registrar e analisar o desempenho dos alunos, refletindo sobre estratégias pedagógicas e garantindo espaço de diálogo. O conselho de classe deve avaliar não apenas os alunos, mas também a atuação docente e o funcionamento da escola como um todo.

Bruno e Christov (2013) consideram o coordenador pedagógico um pesquisador e formador, cuja função vai além da burocracia e das hierarquias escolares, devendo manter o compromisso de educar e formar professores. Gouveia e Placco (2013) reforçam que o coordenador deve garantir um espaço real de interlocução e confiança com os docentes, promovendo um ambiente colaborativo e honesto para discutir os desafios da sala de aula.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, buscando compreender as

práticas pedagógicas e as intenções nas relações entre o coordenador pedagógico e o conselho de classe. Conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, crenças e valores humanos. O estudo foi realizado em duas escolas públicas de Ensino Fundamental I, no município de Barreiras-BA, envolvendo coordenadores, diretores e professores que participam do conselho de classe. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações diretas das reuniões, além de análise documental. Os dados foram transcritos, agrupados por categorias e analisados à luz da fundamentação teórica, permitindo compreender a organização, a mediação e as intenções do coordenador pedagógico.

Os resultados evidenciaram a importância da formação continuada e o comprometimento das docentes participantes, que reconhecem o conselho de classe como espaço de reflexão e análise do desempenho dos alunos. As professoras destacaram que o conselho é contínuo e não restrito a uma reunião formal, pois envolve registros diários e autoavaliação docente. As coordenadoras enfatizaram o conselho como espaço democrático e formativo, de planejamento e tomadas de decisões coletivas. Entre os desafios relatados

estão a falta de participação das famílias, a burocratização e a ausência de formação adequada dos participantes.

As diretoras das escolas reforçaram a relevância do conselho como instância reflexiva e pedagógica, indo além da simples atribuição de notas. Observou-se que, nas escolas pesquisadas, há diferenças na condução das reuniões: a escola "A" seguiu um roteiro e pautas definidas, promovendo ambiente colaborativo; já a escola "B" demonstrou falta de planejamento e priorização de temas secundários, como resultados de avaliações externas. As observações mostraram que a presença e a mediação ativa do coordenador pedagógico são determinantes para a qualidade do conselho de classe, permitindo reflexões mais profundas e encaminhamentos efetivos.

De modo geral, constatou-se que o coordenador pedagógico é peça-chave para a organização, mediação e condução do conselho de classe, devendo estimular a participação democrática, o diálogo e a reflexão crítica. A pesquisa conclui que o conselho de classe, quando bem planejado e articulado, transcende o caráter avaliativo e se torna um espaço de formação, análise e transformação pedagógica, promovendo uma educação mais inclusiva, reflexiva e de qualidade.

Considerações finais

O conselho de classe deve ser compreendido como um espaço de reflexão, análise e tomada de decisões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na escola. Entender esse processo diagnóstico como parte integrante da formação dos educandos é de extrema importância para a concretização de resultados na instituição escolar, que visa uma educação reflexiva.

Os dados analisados revelaram que o Conselho de Classe é reconhecido pelos participantes como um espaço de diálogo, reflexão e tomada de decisões coletivas, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Professores, coordenadores e diretores de ambas escolas analisadas demonstram compreender o conselho não apenas como uma reunião formal no calendário escolar, mas como parte de um processo contínuo de acompanhamento pedagógico, em que o cotidiano da sala de aula, os registros avaliativos e a escuta dos envolvidos se tornam elementos essenciais para diagnósticos precisos e intervenções efetivas.

Verificou-se também que o papel do coordenador pedagógico no conselho vai muito além da simples mediação. O CP tem a função de organizar a reunião pensando

em cada pauta, cada momento de fala e de escuta, garantindo aos participantes da reunião seu direito de expressar sua opinião e contribuições sobre os alunos de forma individual, assim como de forma coletiva. Os desafios encontrados foram a ausência de uma pauta coerente para discussões na reunião, (isso quando se trata de uma escola em específica), professores desmotivados e a pouca participação da família na vida escolar dos seus filhos, ou seja, a falta de acompanhamento pedagógico das famílias, que não estão sendo parceiras da escola nesse processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto que necessita de atenção diz respeito à percepção de que a cultura do conselho de classe deve fortalecer-se nas escolas, não como evento isolado no calendário escolar, mas sim como um processo contínuo que visa a avaliação de alunos, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e contribui para que a escola reflita e reveja suas metodologias e posturas. Assim, as intervenções e encaminhamentos do conselho de classe devem ser bem articulados e realizados, para que consigam justamente essa ascensão no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que este estudo contribui de forma relevante para o fortalecimento da compreensão do papel

do coordenador pedagógico no âmbito do conselho de classe, além de destacar a relevância do trabalho articulado e organizado entre todos os profissionais da escola. O estudo possibilita também novos caminhos para que outras investigações futuras possam aprofundar a temática, ampliando os olhares sobre a formação do coordenador e sua relevância diante da reunião de conselho de classe.

Para concluir, esperamos que esta pesquisa possa oferecer suporte para a construção de práticas mais reflexivas, críticas e intencionais nas reuniões de conselho de classe, contribuindo assim para a promoção de uma educação mais justa, igualitária, democrática e centrada no sucesso escolar de todos os estudantes

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, organizadoras- **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. Edições Loyola, São Paulo, 2018 v.13.

CRUZ. Carlos Henrique Carrilho. ***Conselho de Classe***: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. Edições Loyola 3. ed., São Paulo, Brasil, 2005.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de;

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.* São Paulo: Edições Loyola, 2013.

DALBEN, A.I.L.F. (2004). **Conselhos de Classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas** (SP): Papirus.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A formação permanente**, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.* São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **A formação de professores e coordenadores: o conselho de classe na perspectiva crítica**/ Mônica Galante Gorini Guerra- 2°ed,- São Paulo: Special Book Services Livraria, 2010,- (Série Expansão).

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista-** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U.,2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social** capítulo. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 9-26.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Regimento comum das escolas da rede municipal de ensino*. Barreiras, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S**. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 3ªed. São Paulo: Libertad, 2002.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BARREIRAS-BA

Jenilza Rodrigues dos Santos
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Márcia Rasia Figueirêdo
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação do gestor educacional na dimensão pedagógica, a partir de entrevistas realizadas com cinco gestores, cinco coordenadores e cinco professores de diferentes instituições de ensino, na cidade de Barreiras-Ba. A pesquisa busca identificar as práticas e percepções acerca do papel do gestor na promoção de um ambiente educativo que favoreça a aprendizagem. As perguntas tiveram como foco se os gestores atuam na dimensão pedagógica e as dificuldades encontradas, e, para os professores, se percebem o gestor da escola atuando no setor pedagógico. Os aportes teóricos foram: Libâneo (2015), Luck (2001, 2006, 2009, 2019), Paro (2016) e Veiga (2018). Os achados evidenciaram que a atuação do gestor educacional na dimensão pedagógica é multifacetada e depende de fatores como estilo de liderança, comunicação

com a equipe e a valorização do papel dos coordenadores e professores. Além do qual a cultura da não participação na área pedagógica por parte dos gestores é nítida nas entrevistas. É necessário, na contemporaneidade, que a equipe gestora de uma escola atue coletivamente na dimensão pedagógica, para obtenção de resultados positivos e significativos no processo de ensino e aprendizagem.

A gestão educacional é um fator determinante para a qualidade do ensino, cabendo ao gestor acadêmico, atuar não apenas na dimensão administrativa, mas também na dimensão pedagógica, sendo um articulador entre as diretrizes educacionais e a prática docente (Luck, 2001). Este estudo foca em compreender como os gestores, coordenadores e professores percebem essa atuação.

A gestão pública na educação desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente escolar, que favorece o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. O gestor público, atuando na dimensão pedagógica de uma escola, assume a responsabilidade de liderar e implementar políticas educacionais que refletem tanto as diretrizes governamentais quanto às necessidades específicas da comunidade escolar. Este papel exige uma compreensão profunda das práticas pedagógicas, além de habilidades para

fomentar a colaboração entre professores, coordenadores, alunos e a comunidade (Lück, 2001).

A autora e expoente na área de gestão Lück (2001), defende a gestão compartilhada e a liderança pedagógica como eixo estruturante da gestão escolar democrática. Ela identifica cinco dimensões interligadas: pedagógica, administrativa, financeira, cultural e das relações interpessoais, ressaltando também, que a pedagógica é fundamental para o sucesso na aprendizagem, obviamente, foco e meta de qualquer instituição.

Nesta análise, examinaremos como a atuação do gestor público se entrelaça com a dimensão pedagógica, destacando a importância de sua liderança na criação de estratégias educativas eficazes. Discutiremos ainda como suas decisões podem impactar diretamente a qualidade do ensino, no desenvolvimento profissional dos educadores e no desempenho acadêmico dos estudantes. Ao promover um ambiente de aprendizagem inovador e inclusivo, o gestor público contribui significativamente para a construção de uma educação de qualidade, capaz de responder aos desafios contemporâneos e preparar os alunos para o futuro.

A gestão escolar é um componente essencial para o sucesso educacional, cabendo ao gestor público desempenhar um papel crucial na condução das atividades pedagógicas dentro de uma escola. Este artigo busca analisar a atuação do gestor público na dimensão pedagógica, destacando suas responsabilidades, desafios e impactos no ambiente escolar.

Dessa forma, para compreendermos como vem sendo realizada a atuação do gestor escolar na dimensão pedagógica em escolas públicas, utilizaremos um enfoque qualitativo e descritivo. Esse delineamento metodológico foi escolhido por sua capacidade de aprofundar a compreensão de fenômenos sociais e educacionais complexos, possibilitando uma análise detalhada das percepções e práticas dos gestores escolares. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão dos significados e das experiências dos sujeitos em seus contextos naturais, permitindo ao pesquisador interpretar os fenômenos com base nas perspectivas dos próprios participantes.

Neste sentido, o estudo foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa, uma vez que busca explorar as experiências e perspectivas dos gestores escolares em relação

à sua atuação na dimensão pedagógica. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa valoriza o ambiente natural como fonte direta de dados, focando mais nos processos do que nos produtos, e enfatizando os significados construídos pelos indivíduos.

Além disso, a pesquisa é de caráter descritivo, pois procura identificar e caracterizar as ações realizadas pelos gestores e os fatores que influenciam suas práticas. Gil (2017) destaca que a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, sendo especialmente útil para compreender comportamentos, atitudes e valores.

O principal instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado, devido à flexibilidade proporcionada pelas perguntas abertas, que permitem que os participantes expressem livremente suas ideias e experiências, enquanto as perguntas fechadas oferecem dados estruturados para análise comparativa. Para Triviños (1987), o uso do questionário ou entrevista semiestruturada é uma estratégia valiosa na pesquisa qualitativa, pois possibilita ao pesquisador adaptar-se ao contexto do entrevistado, ao mesmo tempo em que mantém um certo controle temático da investigação.

Neste sentido, nossa intenção é fazer uma reflexão do papel do gestor público na dimensão pedagógica. Foram entrevistados cinco gestores, cinco coordenadores e cinco professores de diferentes escolas, da cidade de Barreiras-BA, com o intuito de captar a diversidade de opiniões e experiências.

As entrevistas com os gestores foram guiadas pelas seguintes perguntas: Você sempre atua na dimensão pedagógica? Como? Dificuldades encontradas? Aos coordenadores questionamos: Os gestores de sua escola atuam na gestão pedagógica? Como? E quais as dificuldades encontradas? Aos professores interrogamos: Como você percebe o seu diretor agir e atuar na dimensão pedagógica? Quais são as dificuldades encontradas?

Os participantes da pesquisa foram gestores, coordenadores e professores concursados que atuam em escolas públicas há mais de dez anos. Esses sujeitos foram selecionados intencionalmente, com base em sua experiência na gestão escolar e sua disponibilidade para participar do estudo. Para garantir o anonimato e a ética na pesquisa, os gestores, coordenadores e professores não serão identificados.

A coleta de dados foi realizada em etapas, começando pela apresentação do objetivo da pesquisa e a solicitação do consentimento dos participantes. Após a anuência, os questionários foram elaborados no formulário do Google Forms e enviados via WhatsApp, garantindo que eles tivessem tempo e tranquilidade para responder de forma reflexiva às perguntas.

Os dados coletados foram organizados e analisados utilizando a técnica de análise de discurso. Esta abordagem envolveu as seguintes etapas: leitura inicial das respostas dos entrevistados para familiarização das temáticas abordadas, seguido do agrupamento das informações, finalizando com a análise dos dados, relacionando as categorias emergentes com o referencial teórico e as questões de pesquisa.

Como a amostra foi composta por apenas cinco gestores, cinco coordenadores e cinco professores, os resultados não podem ser generalizados para todos os contextos de escolas públicas. No entanto, a profundidade das respostas obtidas oferece insights valiosos sobre as práticas e os desafios da gestão pedagógica, contribuindo para futuras investigações na área.

Conceito de Gestão Escolar

A gestão escolar pode ser compreendida como o conjunto de ações que visam organizar, planejar e articular os processos educativos dentro da escola, de modo a garantir a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes. Segundo Luck (2019), a gestão escolar vai além da administração burocrática, pois envolve liderança pedagógica, capacidade de mobilizar pessoas e recursos, e compromisso com a aprendizagem de todos. Assim, o gestor escolar atua como mediador entre os objetivos educacionais e as práticas cotidianas da escola, buscando promover um ambiente colaborativo e participativo.

De acordo com Libâneo (2015), a gestão escolar deve estar voltada para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e democrático, no qual todos os segmentos da comunidade escolar — professores, alunos, pais e funcionários — participem das decisões. Essa concepção rompe com o modelo tradicional e centralizador, propondo uma gestão participativa que valoriza o diálogo e a construção conjunta do projeto pedagógico. Nessa perspectiva, o gestor é visto

como um articulador das práticas pedagógicas e administrativas, comprometido com o fortalecimento da cultura escolar e com a melhoria contínua da aprendizagem.

Paro (2016) complementa que a gestão democrática da escola pública é um direito e uma necessidade para a efetivação da cidadania, uma vez que a participação da comunidade escolar possibilita a corresponsabilidade nas decisões e o sentimento de pertencimento. Nesse mesmo sentido, Veiga (2018) destaca a importância do projeto político-pedagógico como instrumento orientador da gestão, por expressar as intenções coletivas e os valores da instituição. Portanto, a gestão escolar fundamenta-se na participação, no diálogo e na construção coletiva de saberes, sendo essencial para o fortalecimento de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A atuação do gestor escolar abrange múltiplas dimensões interligadas que contribuem para o funcionamento e o desenvolvimento da instituição educativa. Segundo Luck (2009), a gestão escolar envolve dimensões administrativa, pedagógica, financeira e relacional, que, de forma articulada, sustentam a qualidade do processo educacional. A dimensão administrativa refere-se à organização e ao planejamento dos recursos humanos e materiais; a dimensão

pedagógica diz respeito à coordenação das práticas de ensino e aprendizagem; a dimensão financeira relaciona-se à gestão dos recursos disponíveis para o alcance dos objetivos educacionais; e a dimensão relacional envolve o fortalecimento das relações interpessoais, da comunicação e do clima organizacional. Assim, o gestor atua como um articulador capaz de equilibrar essas dimensões, promovendo a integração entre os diferentes setores da escola.

Nossa pesquisa tem como foco o estudo do papel do gestor na dimensão pedagógica, compreendida como o eixo central do processo educativo e o espaço onde se materializam as intenções formativas da escola. É nessa dimensão que o gestor exerce seu papel de liderança pedagógica, orientando, acompanhando e avaliando o trabalho docente com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com Libâneo (2015), a gestão pedagógica requer do gestor competências para planejar coletivamente, promover formação continuada e criar condições para o desenvolvimento de práticas inovadoras. Assim, investigar o papel do gestor nessa dimensão é essencial para compreender de que modo sua atuação pode contribuir para a construção de uma escola mais democrática, reflexiva e comprometida com a qualidade social da educação.

O Papel do Gestor Público na Dimensão Pedagógica

O gestor escolar desempenha um papel central na promoção de uma educação de qualidade e na concretização dos objetivos pedagógicos das instituições de ensino. No contexto das escolas públicas brasileiras, a dimensão pedagógica da gestão emerge como um aspecto crucial, pois está diretamente ligada ao principal propósito da escola: o aprendizado significativo e a formação integral dos estudantes. Entretanto, a complexidade das atribuições do gestor, somada aos desafios estruturais, administrativos e sociais enfrentados pelas escolas públicas, frequentemente limita a priorização das ações pedagógicas em um cenário marcado por demandas multifacetadas. E isso foi muito bem sinalizado nas entrevistas feitas.

A gestão escolar contemporânea, demanda mais do que habilidades administrativas; exige um profundo envolvimento com os processos pedagógicos e uma compreensão ampla das dinâmicas que atravessam a escola, desde o planejamento curricular até a interação com a comunidade escolar (Luck, 2006). Estes autores analisam a relação entre gestão escolar e currículo, destacando a importância da dimensão pedagógica no trabalho do gestor educacional. Os

autores apresentam uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como metodologia, e, discutem como a gestão escolar pode potencializar a dimensão pedagógica por meio da implementação do currículo

Dentro desse panorama, a dimensão pedagógica não apenas orienta a prática docente, mas também se apresenta como um espaço de liderança estratégica, onde o gestor precisa articular a organização administrativa com a qualificação do ensino e a construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo (Luck, 2009).

Partindo dessas premissas, esta pesquisa tem como objetivo investigar a atuação do gestor escolar na dimensão pedagógica em escolas públicas, utilizando questionários aplicados com uma entrevista com cinco gestores, cinco coordenadores e cinco professores. Assim, intencionamos uma reflexão do papel do gestor público na dimensão pedagógica, uma análise das entrevistas e na sua finalização apresentaremos as possibilidades e sugestões de sua atuação na dimensão pedagógica (Luck, 2013).

As questões abordaram desde a concepção de gestão escolar até os desafios enfrentados na implementação de ações pedagógicas, permitindo uma análise das práticas e percepções que moldam a atuação desses profissionais. Ao

iluminar as práticas e desafios da gestão pedagógica, esta investigação busca contribuir para a discussão sobre como gestores podem equilibrar as exigências administrativas e pedagógicas, promovendo, ao mesmo tempo, uma liderança efetiva e uma educação de qualidade. Além disso, o estudo pretende reforçar a importância de políticas públicas que ofereçam suporte ao trabalho dos gestores, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, garantindo o pleno cumprimento do papel transformador da escola.

Análise dos dados

A partir das entrevistas realizadas com gestores, coordenadores e professores, foi possível identificar desafios significativos na atuação da gestão escolar na dimensão pedagógica. Os relatos apontam que a limitação de tempo, a escassez de recursos e a resistência às mudanças configuram barreiras recorrentes à implementação de ações pedagógicas eficazes. Lück (2006; 2009) enfatiza que a dimensão pedagógica da gestão escolar requer do gestor não apenas habilidades administrativas, mas também capacidade de liderar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo práticas educativas que garantam a formação integral dos

estudantes. Nesse sentido, a gestão pedagógica se apresenta como elemento central para o sucesso da escola, exigindo atuação efetiva e planejamento estratégico.

Um dos principais desafios destacados pelos gestores foi a limitação de tempo para ações pedagógicas. Devido às demandas administrativas e burocráticas, muitas atividades voltadas diretamente ao acompanhamento da aprendizagem, como observação de aulas, monitoramento do desempenho acadêmico e orientação de docentes, acabam sendo prejudicadas. Como observa Libâneo (2015), a gestão pedagógica deve equilibrar o planejamento e a execução das atividades administrativas com o acompanhamento pedagógico, de forma a não comprometer a qualidade do ensino. Além disso, a escassez de recursos financeiros, materiais e tecnológicos impacta diretamente a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A infraestrutura limitada e a falta de materiais adequados exigem que o gestor busque alternativas que, muitas vezes, apenas atendam aos requisitos mínimos, sem possibilitar experimentações pedagógicas mais amplas (Paro, 2016; Veiga, 2018).

Outro desafio identificado é a resistência à mudança por parte de docentes e da comunidade escolar. Alterações

curriculares, novas metodologias ou propostas inovadoras podem encontrar barreiras culturais e institucionais, exigindo do gestor uma postura de liderança transformadora, que combine escuta, diálogo e estratégias graduais de implementação (Lück, 2013). Nesse contexto, o gestor escolar atua como mediador, articulando a dimensão administrativa à pedagógica, fomentando ambientes colaborativos, incentivando a formação continuada e promovendo o envolvimento ativo de coordenadores e professores.

A análise das entrevistas evidenciou, ainda, que a atuação dos coordenadores pedagógicos está diretamente vinculada à liderança exercida pelos gestores. Enquanto alguns coordenadores relatam participação ativa em atividades pedagógicas, como acompanhamento de aulas e orientação docente, outros percebem limitações decorrentes das demandas administrativas e da ausência de suporte contínuo da gestão (Luck, 2006). Por sua vez, os professores apresentaram percepções diversas: muitos reconhecem a abertura e acessibilidade dos gestores, favorecendo práticas pedagógicas inovadoras, enquanto outros apontam lacunas na comunicação e na clareza das diretrizes pedagógicas, evidenciando a necessidade de uma atuação mais específica e direcionada ao pedagógico.

Em síntese, os dados indicam que a atuação do gestor escolar na dimensão pedagógica é multifacetada e interdependente de fatores como estilo de liderança, comunicação efetiva e valorização do papel dos coordenadores e professores. O gestor que consegue equilibrar funções administrativas e pedagógicas, promovendo feedback constante e escuta ativa, contribui significativamente para a melhoria do ensino e para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva (Luck, 2006; Libâneo, 2015; Paro, 2016).

Considerações finais

A atuação do gestor educacional na dimensão pedagógica é crucial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. É necessário que os gestores reconheçam a importância da comunicação efetiva e do acompanhamento das práticas pedagógicas, para que todos os atores da educação possam desempenhar seu papel com excelência. Sugere-se que futuras pesquisas adentrem experiências específicas de instituições que tenham promovido inovações significativas na gestão pedagógica.

A gestão escolar, especialmente na dimensão pedagógica, desempenha um papel essencial na construção de

uma educação de qualidade. Como analisado ao longo deste estudo, a atuação do gestor escolar não se limita apenas à administração de aspectos burocráticos e operacionais da instituição, mas envolve uma liderança pedagógica que articula e organiza os processos de ensino e aprendizagem. Através de ações como o planejamento curricular, o acompanhamento das práticas docentes, a formação continuada de professores e o fortalecimento da parceria com a comunidade escolar, o gestor tem a responsabilidade de garantir que a escola cumpra sua missão fundamental: a promoção de uma educação inclusiva, transformadora e capaz de proporcionar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Contudo, o caminho para o sucesso dessa gestão pedagógica não é livre de desafios. A falta de tempo devido às sobrecargas administrativas, a escassez de recursos materiais e financeiros, a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar e a dificuldade em equilibrar as demandas pedagógicas com outras dimensões da gestão escolar são obstáculos que exigem soluções criativas e um compromisso contínuo com a melhoria dos processos educacionais.

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, é possível perceber que, embora os gestores reconheçam a importância da dimensão pedagógica e se empenhem em implementar ações significativas nessa área, a realidade das escolas públicas, muitas vezes, impõe limitações que dificultam a realização de um trabalho mais profundo e eficaz. A atuação pedagógica precisa ser mais valorizada e integrada ao cotidiano escolar, com mais tempo e recursos dedicados a ela. Além disso, a superação da resistência à mudança, tanto por parte dos educadores quanto da comunidade, requer estratégias de formação e engajamento que promovam uma compreensão compartilhada sobre a importância da inovação pedagógica para o futuro da educação.

Portanto, para que a gestão pedagógica seja mais eficaz, é imprescindível que políticas públicas de apoio à gestão escolar sejam fortalecidas, garantindo não apenas a capacitação contínua dos gestores, mas também recursos adequados para a implementação de um ensino de qualidade. O gestor escolar, com sua capacidade de liderança e articulação, tem um papel decisivo na construção de um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem e a formação dos estudantes, mas precisa de apoio institucional e

de uma abordagem mais integrada entre as diversas dimensões da gestão escolar.

Em última análise, a gestão escolar eficaz, quando centrada na dimensão pedagógica, é uma peça-chave na busca pela qualidade educacional. Ela é fundamental não apenas para a formação acadêmica dos alunos, mas também para o desenvolvimento de cidadãos críticos, preparados para intervir de forma construtiva na sociedade. Por isso, a continuidade da pesquisa sobre os desafios e as práticas na gestão pedagógica é vital para fomentar melhores práticas e políticas que, efetivamente, transformem a educação pública no Brasil.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LUCK, Heloísa**. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5. ed. São. Paulo, 2001.

_____ **. Escolas participativas: a participação das comunidades nas escolas públicas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ . **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____ . **Gestão escolar e qualidade do ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 25. ed. Campinas: Papirus, 2018.

TRABALHO COLABORATIVO: A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Eliene Pereira Fernandes
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Janete Oliveira Lopes Nascimento
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Liliana Rocha de Oliveira
Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar trabalho realizado pelo CEFAEE que evidencia a construção da proposta de diretrizes para o trabalho colaborativo dentro da escola, com a clarificação das responsabilidades distribuídas para cada componente da estrutura de trabalho que compõe a escola. Esta experiência teve como ponto central a formação, apresentação e construção coletiva da proposta para o trabalho colaborativo na rede municipal realizado no dia 29 de setembro de 2025, no encontro forma-

tivo voltado aos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino. A elaboração da proposta está alinhada ao pensamento de Sassaki (2003), Capellini (2004), Larson e Lafasto (1989), e embasada principalmente pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), estudiosos e documentos, que trazem orientações metodológicas que coadunam com o nosso fazer pedagógico.

O ensino colaborativo deve ser pautado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser acessível para atender as necessidades específicas de todos os estudantes, e não o contrário. Esse modelo de trabalho preconiza a qualificação da inclusão em todos os espaços escolares, principalmente na sala comum, ambiente no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interagindo e aprendendo com os colegas. Se o ensino na sala comum não responde às necessidades específicas do estudante, os profissionais da escola precisam juntos identificar as barreiras que interferem no processo de inclusão, ou seja, por meio de um trabalho em rede embasado na colaboração mútua em apoio à Educação Especial inclusiva, conforme preconizam documentos vigentes, a exemplo da própria Política Nacional

da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A abordagem colaborativa tem sido defendida como uma estratégia de sucesso em prol da educação inclusiva, visto que cada profissional que compõe a rede de apoio desempenha o seu papel no âmbito escolar com um único objetivo: a aprendizagem de todos os estudantes. Pensando nisso, o Centro de estudos, Formação e Atendimento Educacional Especializado (CEFAEE) organizou este documento com as atribuições e responsabilidades dos profissionais que compõem a rede colaborativa de apoio à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: gestão escolar administrativa (diretor e vice-diretor), gestão escolar pedagógica coordenação pedagógica e orientação educacional), profissional de apoio à Educação Especial/cuidador, professor da sala comum e professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Educação Especial inclusiva vai além do direito à matrícula e acesso à rede comum de ensino, pois um processo inclusivo implica em transformação e, principalmente, requer uma nova postura das pessoas, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas espe-

cificidades. Nesse contexto, faz-se necessário que todos(as) os(as) profissionais da escola estejam envolvidos(as) em rede de colaboração para que a inclusão se efetive. (PNEEPEI, 2008).

O coordenador diante do trabalho colaborativo na escola.

O papel do coordenador pedagógico que atua na escola inclusiva é de fundamental importância, pois ele é o articulador central, mediando o trabalho dos professores, a comunicação e o atendimento às famílias, promovendo a mobilização do trabalho de toda a equipe escolar a fim de proporcionar um espaço de aprendizagens significativas para todos, inclusive para os alunos com deficiência.

As atribuições do coordenador escolar perpassam pela identificação de obstáculos de aprendizagem, pelo apoio aos professores com a articulação de propostas estratégicas, pela formação continuada em serviço, pelo trabalho colaborativo, como também, pela promoção da cultura de inclusão no ambiente escolar.

A educação está em frequente aprimoramento, sempre apresenta novidades, novas estratégias, e com isso,

o ensino colaborativo se apresenta como uma perspectiva imprescindível para a conquista de um aprendizado que viabilize o desenvolvimento de habilidades essenciais para a geração atual de estudantes com deficiência ou não.

É fundamental que a comunidade escolar reconheça a excelência de um ensino ativo, flexível, que conheça as necessidades específicas dos estudantes, prepare-os com conhecimentos acadêmicos, mas também, estimule sua autonomia, promova o fortalecimento de habilidades sociais, desenvolva a colaboração e ajuda mútua, possibilitando a resolução de problemas em equipe e insistindo na atenção à condição do aluno e/ou do colega com deficiência, seja ela qual for. E essa crença perpassa pela importância do trabalho do coordenador pedagógico como mediador da inclusão no ambiente escolar.

Um aspecto que evidencia o trabalho colaborativo na escola é a personalização do ensino através da construção do PEI, Plano de Ensino Individualizado, que implica que os professores compartilhem responsabilidades em sua construção, considerando que cada item desse documento remete a conhecimentos tanto do AEE, como do currículo da sala comum. A responsabilidade pela cons-

trução e aplicação do PEI é dos professores do componente curricular e/ou do professor regente da turma de ensino regular comum, de forma colaborativa com o professor de AEE em um trabalho mediado pela coordenação pedagógica da instituição de ensino.

Há o entendimento na educação inclusiva, que cada estudante apresenta uma determinada forma de aprender, que é individual. Alguns são mais visuais, outros são cinestésicos, quando aprendem melhor colocando a mão na massa, também tem aqueles que são auditivos. Além disso, mesmo tendo a mesma deficiência, cada criança traz uma caracterização específica, com potencialidades, dificuldades e necessidades únicas.

Não é possível apresentar uma receita de bolo, nem tampouco, uma adaptação para um tipo de deficiência. Não se encontra um único tipo de adaptação porque não existe um único tipo de criança dentro daquela deficiência. Existe a adaptação para cada necessidade que ela apresenta. A educação inclusiva é construída no dia-a-dia e em primeiro lugar, conhecendo cada criança, daí a necessidade da personalização do ensino através do PEI.

Vale ressaltar que a escola inclusiva é um direito de todos, que visa combater a exclusão, não diz respeito

só aos alunos com deficiência, mas contempla a todos os estudantes, pois evidencia o respeito e celebra a diversidade. Construir uma escola inclusiva exigirá esforços, envolvendo mudanças nos níveis (Sassaki, 2003): arquitetônico, atitudinal, comunicacional, metodológico, instrumental. Exemplos de narrativas com objeções de professores sobre a política de inclusão escolar:

"Na minha escola tem 5 alunos inclusão".

"Eu tenho três casos de inclusão na minha sala e não sei o que fazer com eles".

"Com essa política da Inclusão os alunos incluídos vão para a escola, mas eles são excluídos dentro da sala de aula".

"Esses alunos deveriam estar na escola especial".

A sensibilização da equipe para atender as necessidades específicas do aluno com deficiência é um desafio para o coordenador no chão da escola, pois alguns professores reclamam que não tem formação na área, que não sabem promover a acessibilidade curricular necessária para que o aluno acesse o currículo. Se o docente entender que educação inclusiva não é uma escolha dele, um favor,

e sim, a garantia de direito do aluno, uma obrigação do Estado/município, e que ele precisa buscar conhecimentos para contemplar os estudantes desde seu planejamento, tudo fica mais leve e mais fácil de se concretizar.

Dentre as várias possibilidades, o ensino colaborativo tem sido apontado como uma das formas de se (re)pensar e (re)construir a escola. O trabalho colaborativo demanda: compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e a partilha dos saberes. Logo, nenhum profissional deveria considerar-se melhor que os outros.

Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. Os modelos de colaboração que vêm sendo implementados para atender a diversidade, já estão devidamente reconhecidos como estratégias possíveis, eficazes, com evidência científica (CAPELLINI, 2004).

É preciso considerar: as necessidades específicas, as características dos alunos e da demanda curricular; a experiência profissional do professor; como também de assuntos de ordem prática, como o espaço físico, temporal e recursos e equipamentos disponíveis; educadores experientes podem usar uma variedade de arranjos, dependendo

do que a situação exigir e da reavaliação do formato de suas aulas de acordo com os objetivos que buscam alcançar; desafios para a implementação da política colaborativa; falta de tempo para planejar; imediatismo; dificuldade de romper com estruturas já cristalizadas; falta de experiência com trabalho coletivo; a ideia de fiscalizar, de avaliar ainda está muito presente; ausência de políticas públicas que respeitem a diversidade; equipes colaboradoras desarticuladas; foco ainda no fracasso do aluno ou na família; descrença de que é possível.

Para superar os medos inevitáveis e tensões associadas com a mudança, os professores precisam "sentir-se envolvidos e responsáveis pela transformação do processo", precisam ter flexibilidade e confiança.

Planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores e dos gestores pedagógicos que estarão trabalhando junto com a comunidade. Envolve apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência. Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem é rapidamente alcançada. Para isso, é fundamental garantir a troca de ideias; a negociação das opiniões contrárias na resolução de problemas; o tempo e prática para construir uma relação de confiança e desenvolver os procedimentos

operacionais informais e formais que permitam às equipes trabalharem juntas de forma efetiva. (LARSON; LAFASTO, 1989).

O Ensino Colaborativo pode ser considerado por formuladores de políticas públicas, pesquisadores, gestores, professores e alunos como uma estrutura em permanente construção com vistas à melhoria da convivência e do processo de ensino e aprendizagem. A proposta do trabalho colaborativo promove:

- Melhoria na formação contínua, porque um aprende com o outro;
- Relacionamentos mais positivos entre os pares e isso torna o processo de ensino mais eficaz;
- Benefícios acadêmicos para alunos com e sem deficiência;
- Conexões positivas na colaboração dos professores e o progresso dos alunos;
- A implementação deve ser precedida de uma formação inicial e continuada para os professores.

Atribuições da gestão escolar administrativa (diretor e vice-diretor) e da gestão escolar pedagógica (coordenador pedagógico)

A evolução da Educação Especial no Brasil reflete em mudanças nas políticas educacionais e práticas pedagógicas ao longo do tempo e, atualmente, passa pela construção de novos espaços e tempos de aprender, valorizando as interações, os saberes da comunidade, a criatividade e a colaboração em rede pautada no apoio à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesse processo a gestão escolar administrativa precisa manter altas expectativas para sua escola e fortalecer o senso de colaboração entre sua equipe para continuar a construir, com a comunidade, ações com objetivos comuns em prol da inclusão escolar. Em paralelo, a gestão pedagógica poderá pensar, com sua equipe, em como reorganizar o currículo de modo mais flexível, seja em relação às expectativas de aprendizagem, seja na organização dos tempos e espaços da escola e fora dela, a fim de atender às necessidades específicas cada estudante.

A gestão escolar tem a função primordial de implementar políticas educacionais em sua unidade para a melhoria das aprendizagens de todos os estudantes, e no que se refere à implementação de uma rede colaborativa de

apoio à Educação Especial Inclusiva tanto a direção escolar quanto a coordenação pedagógica são fundamentais na construção de uma escola a cada dia mais inclusiva.

A colaboração é construída na interação e na participação de todos em tomadas de decisão sempre centradas em assegurar o direito à aprendizagem de cada estudante da unidade escolar. A realização de encontros regulares para analisar e executar ações de melhoria na escola envolvendo a equipe escolar favorece o senso de pertencimento e de corresponsabilização de todos com as aprendizagens dos estudantes da Educação Especial e com o projeto educativo da escola inclusiva.

A Educação Inclusiva considera que os indivíduos têm singularidades advindas de suas condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais e busca promover uma Educação regida pelo princípio da equidade, oferecendo a crianças, adolescentes e jovens ações que explorem as suas potencialidades e atendam às suas necessidades específicas. É papel da escola construir um ambiente acolhedor em que todos aprendam e participem ativamente das atividades propostas.

Trabalhar em busca da equidade significa adaptar as regras e as condições materiais e emocionais às necessidades e possibilidades de cada um, identificando o que é comum e o que é específico. É proporcionar ações em busca da igualdade de oportunidades e do direito de aprender, promovendo o desenvolvimento de todos com base em um repertório comum que se diversifica e se amplia conforme a necessidade de cada indivíduo que compõe o grupo. O papel da escola é criar condições para que todos aprendam e, para isso, o trabalho em rede a ser desenvolvido na unidade de ensino precisa estar alicerçado no conceito da equidade. Segundo Libâneo é o diretor que:

> coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos e administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. O assistente de diretor desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor (Libâneo, 2017, p. 108).

Ao enfatizar a importância da organização do gestor escolar e de sua forma de gerenciar com a participação de toda equipe escolar o autor nos faz compreender que o trabalho em rede de apoio à Educação Escolar inclusiva depende da gestão desse profissional, dirigente e principal responsável pela escola, que por ter a visão de conjunto, consegue articular e integrar toda a comunidade escolar. O gestor escolar precisa ver o estudante da Educação Especial como o seu principal agente de interesse e dedicação no que se refere à transformação da instituição em um espaço inclusivo, já que um bom funcionamento da escola depende do tipo de educação ofertada para o público atendido. Assim, o gestor tem sua função evidente e deve estar ciente do seu compromisso enquanto articulador da rede colaborativa de apoio à Educação Especial inclusiva, trabalho que exige a participação de todos para o enfrentamento dos desafios de uma educação inclusiva.

O gestor escolar deve estar sempre atento às mudanças necessárias na instituição de ensino a fim de melhorar esse espaço com adaptações físicas e pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes em um contexto inclusivo sempre pautado em um trabalho

colaborativo onde os professores, alunos e comunidade escolar têm voz e vez. Entretanto para que essa realidade tão esperada aconteça de fato o gestor deve realizar seu trabalho pautado em uma gestão democrática, onde todos os envolvidos no processo realizem um trabalho integrado objetivando a transformação da escola: sendo ambiente de estudo, mas também um lugar onde todos compreendam as necessidades específicas de cada um, tendo "empatia", ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro.

É preciso que todos os gestores tenham consciência de que a escola só será acolhedora a partir de um processo educativo comprometido com a inclusão, especificamente dos estudantes da Educação Especial, tornando-se uma escola de todos e para todos.

Atribuições do coordenador pedagógico

Para atuar numa perspectiva colaborativa será necessário que a coordenação pedagógica estreite a parceria entre professores compreendendo que esse processo não é hierárquico, tem sentido de cooperação e deve ser precedido de diálogos nos planejamentos, conselho de classe e

todas as ações voltadas para o processo de inclusão escolar.

Atribuições do profissional de apoio à Educação Especial / cuidador

Para cumprimento do que determina a legislação vigente da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar surgiram os profissionais de apoio à Educação Especial, dentre deles, o cuidador. A função desse profissional é acompanhar e auxiliar o estudante no desenvolvimento de atividades rotineiras, cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma. É o profissional contratado para auxiliar o estudante que não consegue exercer de forma autônoma as atividades de alimentação, higiene e locomoção, devido aos seus comprometimentos e/ ou limitações permanentes ou temporárias.

Atribuições do professor da sala comum

A função principal do professor da sala comum na Educação Especial Inclusiva é zelar pela aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, assegurando participação plena e a eliminação de barreiras que possam impedir seu desenvolvimento intelectual e social.

Atribuições do professor de AEE

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel de extrema importância na rede colaborativa de apoio à Educação Especial. no espaço escolar incluem identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, elaborar o plano de AEE, e trabalhar em articulação com professores da sala de aula comum, famílias e outros profissionais para garantir a participação e inclusão de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades. Ele oferece apoio individual ou em grupo, utiliza tecnologia assistiva, promove a autonomia dos alunos e atua na sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão.

Considerações finais

Portanto, o trabalho colaborativo é uma estratégia promissora de apoio ao processo de inclusão escolar, tendo por base a necessidade de se pensar em ações que contemplem a diversidade presente na escola. Trabalhar colaborativamente consiste na responsabilidade compartilhada entre diretores e vice-diretores escolares, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio à Educação Especial / cuidadores, professores da sala comum e professores do AEE, com práticas que favoreçam a aprendizagem do público da Educação Especial dentro da sala do ensino regular e de forma conjunta. Logo, o trabalho colaborativo deve envolver toda a equipe escolar, desde o gestor, coordenador, professor da sala comum, professor do AEE, profissional de apoio à Educação Especial, que colaboram entre si, na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento pleno de todas as crianças, inclusive as que têm deficiência.

Referências

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WMA, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ed. Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166 90-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva- 05122014&Itemid=30192>

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011 2014/2011/decreto/d7611.htm >.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 302 f. Tese de Doutorado em Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. (2007). **O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Educere et Educare, 2, 113- 128.

LARSON, C.E. & LAFASTO. E.M.J. **Team work.** Newbury Park. California Sage Publications, 1989.

SOBRE AUTORES E AUTORAS

Taciana Vanessa Santana Rios
Mestra em Ensino - UFOB/BA (2025). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (2005). Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia. Atualmente, gestora do Colégio Estadual de Tempo Integral Antônio Inácio de Oliveira. Integrante do grupo de pesquisa EDUCATIO (UNEB) nos eixos temáticos: Coordenação Pedagógica e Formação de Professores.
taciana.rios@enova.educacao.ba.gov.br

Simone Leal Souza Coité
Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2017). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2011). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2004). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atualmente assume o cargo de Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGE/UFOB). São áreas de interesse na produção acadêmica: currículo; formação docente; política de formação docente; políticas públicas; políticas educacionais; indicadores educacionais; práticas pedagógicas; coordenação pedagógica e axiologia educacional.
scoite@uneb.br

Meire Fabíola Andrade Pignata Silva
Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (2022). Especialista em Psicologia Educacional pela Faculdade Integrada de Patos (2002). Especialista em Orientação Educacional pela UNIVERSO (2000). Especialista em Formação Docente e Práticas Pedagógicas no Ensino Presencial, Híbrido e EaD pela UniAmérica (2021). Especialista em Educação Contemporânea com ênfase em Coordenação Pedagógica pela UNIFACS (2026). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (1999). Coordenadora Pedagógica com mais de 12 anos de experiência atuando nas redes Privada, Municipal e Estadual de Ensino. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.
meire.silva9@enova.educacao.ba.gov.br

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz
Doutora e mestre em Educação na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília (FE-UnB). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Associada da Universidade Federal do Oeste da Bahia, com atuação nos cursos de licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE-UFOB). São áreas de interesse na produção acadêmica: Política Pública Educacional; Gestão educacional e escolar; Avaliação Institucional e Educacional.
kelli.consuelo@ufob.edu.br

Givaédina Moreira de Souza

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGE-UFOB). Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana Asunción/PY. Revalidado pela Universidade Católica do Salvador. Especialista em Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo- SP. Especialista em Formação de Gestores da Educação Básica pela UFBA. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Magistério e Licenciatura em Biologia pela UNEB. Funcionária Pública da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, atua como Coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil na Bahia – (Polo UAB Barreiras)
givaedina@gmail.com

Anatália Dejane Silva de Oliveira

Doutora em Educação Brasileira pela UFG e Mestra em Educação pela UnB. Pedagoga formada pela UNEB. Professora de Didática, Currículo e Avaliação, Profissão Docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Docente e Coordenadora do PPGE da UFOB. Líder do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente. Pesquisadora na área de educação. Participante de Comitê Científico de revistas na área de educação. Representante docente no FEE-BA.
anatalia@ufob.edu.br

Jânia Cardoso dos Santos

Doutoranda em Educação – PPGEduC (2025.) Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – UNEB -BA (2019). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (1992). Professora Assistente da UNEB - Campus IX, com os eixos temáticos: Coordenação Pedagógica, Pesquisa e Prática Pedagógica II, Avaliação em Educação e Didática.
jacsantos@uneb.br

Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro

Doutoranda em Educação - PPGEduC. Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Especialista em Avaliação (UNEB) e Educação Especial (UFC) Pedagoga (UNEB). Professora Assistente da UNEB - Campus IX, atuando com os eixos temáticos: Educação Especial e Inclusiva.
ccalmeida@uneb.br

Fabiana Leal de Souza Dias

Especialista em Gestão de Pessoas e Recursos Humanos (Faculdade Iguaçu), em Administração Financeira e Orçamentária (Faculdade Iguaçu) e em Saúde Pública (IESUB). Graduada em Administração pela Faculdade São Francisco de Barreiras. Atualmente exerce a função de Analista Universitária - Administradora, no setor da Coordenação Financeira na Universidade do Estado da Bahia -Campus IX.
fldias@uneb.br

Erica Neitzke da Cruz
Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Metodologia de Ensino (CEFET) e Administração Geral e RH (UNYAHNA). É professora no Colegiado de Letras da Universidade do Estado da Bahia, DCH, Campus IX, Barreiras BA, desde 2005, com os componentes curriculares Língua Inglesa e Oficina de Produção Textual. É, também, coordenadora do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas.
encruz@uneb.br

Ana Cristina dos Santos Ribeiro Laurindo

Mestra em Ensino - PPGE/UFOB. Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia e licenciada em Língua Portuguesa (FACIBA) com especialização em Gestão e Planejamento Escolar (UNEB) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIDOM). Professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Barreiras-BA. anacsrlaurindo@gmail.com

Catiane dos Santos Nascimento Mota

Mestranda do Programa de Pós- graduação em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGE- UFOB). Licenciada em Pedagogia e Letras (UNEB). Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Barreiras-BA e técnica-administrativa na Universidade do Estado da Bahia,

Campus IX – UNEB. Pesquisa na área de Gestão Educacional e Escolar. catiane.m1062@ufob.edu.br

Dilvaneide Lisboa de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (2025). Atua como professora da rede pública, vinculada à Prefeitura Municipal de Luís Eduardo Magalhães - BA.dilsouza6789@gmail.com

Vitória Gabriele Barbosa Gomes

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB
gabybarbosa2017gomes@gmail.com

Leonídia Aires Pedrosa de Souza Lima
Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (2025). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (2003). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2012) e Metodologia do Ensino Superior pela UNYAHNA (2011). Atua como coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no município de Barreiras - Bahia e como coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental do município de Riachão das Neves-Bahia.
leonidiaires@gmail.com

Joelma Cerqueira de Oliveira

Doutora em Ciências Sociais Aplicadas a Dinâmicas Territoriais, de Ambiente e Sociedade, pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista Estudos Sociais e Humanidades pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Visconde de Cairu (CEPPEV). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora Pedagógica da rede Municipal de Salvador e Professora do AEE da rede Estadual Estadual de Salvador.
jcoliveira@uneb.br

Hedirlene de Araujo Sobreira Lopes

Especialista em Psicopedagogia - Unyahna (2002), Informática em Educação - UFLA/MG (2005), Matemática Financeira e Estatística - Universidade Cândido Mendes (2007). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (2001), Licenciada em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (2010). Coordenadora Pedagógica de escola da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA.
hedi_araujo@hotmail.com

Maria Eliete dos Santos Pereira

Especialista em Estudos Linguísticos: Leitura e Produção de Textos UNEB/ BA (2015). Especialista em Gestão Educacional- Faculdade São Salvador/BA (2013). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- IFBA/BA

(2011). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (2004). Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Iazinha Pamplona- Barreiras/BA.
mariaelietep2@gmail.com

Juarez Pinheiro dos Santos

Doutorando em Educação pela UNINQ University – Florida EUA. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação (Master of Science in Emerge) pela MUST University (2023) Florida - EUA. Professor Efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras BA.
juarezps1963@gmail.com

Aldeci Oliveira Queiroz Moreira

Especialista em Língua Portuguesa (UNIVERSO -RJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Língua Portuguesa pela FACIBA. Professora de Língua Portuguesa nas redes municipal e particular. Atua como Diretora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Barreiras, desde 2018.
aldeci04queiroz@gmail.com

Julia Gabrielly Rosa Oliveira

Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e de extensão universitária no projeto Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental da

Rede Municipal de Barreiras (BA). Voluntária no Laboratório Virtual de Ensino em Estudos Ecoevolutivos e Morfofuncionais (LAVEM).
juliarosaoliveira0@gmail.com

Jheniffer Nicoly de Araújo Costa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2023). Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, 2024) e bolsista voluntária no projeto de extensão Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Barreiras -BA (2025). Técnica em Edificações pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA, 2022)
jheniffernicoly2018@gmail.com

Liliana Rocha de Oliveira

Especialista em Atendimento Educacional Especializado AEE - UFC/CE (2011). Pós Graduada em Gestão Educacional - PROGESTAO /LDA (2012). Licenciada em Letras e Literatura Portuguesa pela Universidade do Norte do Paraná (2009). Atualmente atua como técnica em AEE, no CEFAEE - Centro de Estudos, Formação e AEE, na rede municipal de Barreiras.
lilianaro12@gmail.com

Jenilza Rodrigues dos Santos

Mestra em Ensino do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000) e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2012). Especialização em Gestão Escolar, Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica. Coordenadora pedagógica da rede municipal da cidade de Barreiras-BA.
Jenilzarodrigues@hotmail.com

Márcia Rasia Figueirêdo

Mestra em Ciências Humanas e Sociais – UFOB. (2023). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. (2009). Coordenadora pedagógica concursada do município de Barreiras- Ba. Professora, poeta, escritora e coach. Atualmente trabalha na Academia Barreirense de Letras, a qual é membro efetivo.
rasiamarcia@outlook.com

Eliene Pereira Fernandes

Especialista em Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado AEE - UFC/CE (2011). Especialista em Neuropsicomotricidade pela Rhema Educaçao - EAD (2024). Especialista em Educação Especial Formação de Professores - Tutoria (EAD) UFC/CE (2010). Especialista em Planejamento e Gestão Educacional UNEB/BA (2007). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (2004).
eliene.fernandes1@gmail.com

Janete Oliveira Lopes Nascimento

Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Especialista em Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Graduada em Pedagogia e Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Efetiva na Rede Estadual da Bahia. Professora Efetiva na Rede Municipal de Barreiras-BA. Atua como professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual de Tempo Integral Aparício José da Silva em Angical-BA. Atua também na Educação Especial exercendo suas atividades no Centro de Estudo, Formação e Atendimento Educacional Especializado de Barreiras-BA (CEFAEE).

janetelopes44@yahoo.com



21.99379-2758
@jornal.alecrim
jornal.alecrim@gmail.com

www.jornalalecrim.com

UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

ISBN: 978-65-83430-65-6