

GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DA NEGAÇÃO AO CONSENTIMENTO DO TRABALHO COLETIVO

Antonio Ivan da Silva¹
Jerônimo Sartori²

RESUMO

No âmbito das reflexões sobre os desafios da gestão educacional no sistema de ensino brasileiro, o Coordenador Pedagógico é uma figura fundamental para o aprimoramento profissional dos professores, para o acompanhamento das práticas pedagógicas que atravessam os processos de ensino e de aprendizagem, por isso, sua função é primordial na mediação organizativa, formativa e nas relações interpessoais. O presente estudo objetivou analisar o que contribui e compete à função do Coordenador Pedagógico (CP), pontuando possibilidades de atuação e o papel que lhe cabe assumir. O estudo resulta de uma pesquisa teórica embasada em estudos bibliográficos, que discute e reflete acerca da negação e do consentimento do trabalho do CP na escola, na perspectiva da gestão democrática. A metodologia desenha-se alinhada à pesquisa qualitativa, baseada na revisão de literatura sobre gestão educacional e escolar entrelaçada com o trabalho do CP como articulador da participação na busca da efetivação das relações democráticas na tomada de decisões. O referencial teórico foi baseado na literatura sobre a gestão educacional e escolar, contemplando os aspectos: articulador, formador e transformador que cabe ao CP, orientado pelos princípios e fundamentos da gestão democrática, no viés da relação horizontal. O trabalho aponta a relevância do CP para o funcionamento orgânico escolar, mediando a gestão dos conflitos pessoais, sobretudo, atuando na construção do projeto pedagógico institucional colaborativo, participativo e democrático.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; Processos pedagógicos; Liderança.

¹ Mestrando do Programa Profissional em Educação, PPGPE/UFS/ *Campus* Erechim. Acadêmico do curso de Especialização em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional UFS/ *Campus* Erechim. Licenciado em Educação do Campo – Ciências da Natureza UFS/ *Campus* Erechim. Pós-graduado Lato Sensu em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento – UERGS (2019). Bacharel em Serviço Social – UFRJ (2017). Professor da rede estadual de ensino do RS. Participa do grupo de estudos: Saberes e Fazeres da coordenação pedagógica na escola básica na UFS/ *Campus* Erechim. E-mail: ivan.peixes@gmail.com.

² Orientador. Doutor em Educação PPGedu/Faced/UFRGS – 2009. Docente nos cursos de Licenciatura: Pedagogia e Educação do Campo e docente permanente do PPGPE – UFS/ *Campus* Erechim, RS. E-mail: jetori55@yahoo.com.br.

ABSTRACT

In the scope of reflections on the challenges of educational management in the Brazilian education system, the pedagogical coordinator is a fundamental figure for the professional improvement of teachers, for the monitoring of pedagogical practices that permeate the processes of teaching and learning. Therefore, their role is paramount in organizational mediation, training, and interpersonal relationships. The study aimed to analyze what contributes to and competes with the role of the Pedagogical Coordinator (PC), pointing out possibilities of action and the role they should assume. The study is the result of a theoretical research based on bibliographic studies, which discusses and reflects on the denial and consent of the work of PC in the school, from the perspective of democratic management. The methodology is aligned with qualitative research, based on a literature review on educational and school management intertwined with the work of PC as an articulator of participation in the pursuit of the realization of democratic relationships in decision-making. The theoretical framework is based on literature on educational and school management, encompassing the aspects of articulation, training, and transformation that PC is responsible for, guided by the principles and foundations of democratic management, in the bias of a horizontal relationship. The study highlights the relevance of PC for the organic functioning of the school, mediating the management of personal conflicts, mainly by working on the construction of a collaborative, participatory, and democratic institutional pedagogical project.

Keywords: Pedagogical coordinator; Pedagogical processes; Leadership.

Introdução

O presente estudo aprofundou aspectos da gestão educacional democrática na perspectiva do Coordenador Pedagógico (CP), a partir da revisão de literatura. O objetivo deste estudo foi evidenciar as possibilidades de o CP articular os processos de participação e de tomada de decisões coletivas, considerando os princípios da gestão democrática, que orientam o funcionamento das escolas públicas.

A gestão educacional, desse modo, não é algo neutro, mas compromissada com a forma societária do seu tempo histórico, resultado de um processo de transformação social, econômico e político, mediado pelas disputas, tensões, conflitos e contradições de grupos que divergem da ordem hegemônica. Portanto, a política de gestão não é abstrata e, tampouco, universalista, mas com finalidade própria de existência. A gestão sob a ótica do desenvolvimento empresarial está atrelada ao mercado neoliberal, às políticas estatais. Por sua vez, os enfrentamentos circunscrevem-se no posicionamento de interesses dos sujeitos coletivos, que assumem a educação de caráter pública, gratuita e de qualidade.

A educação brasileira apresenta enormes desafios em termos de condições de trabalho, principalmente, nos aspectos estruturais, pedagógicos, financeiros, sociais, culturais para garantir o desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade. É importante ressaltar que, por meio do direito fundamental à educação em transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pela humanidade, a escola necessita cumprir sua função social determinante para o funcionamento da sociedade – a socialização do conhecimento e os valores humanos e democráticos que orientam a convivência com o outro, a natureza e o mundo.

No texto, procuramos demonstrar que a gestão, de modo geral, materializa, na escola, as orientações e as políticas do sistema educacional, geralmente, voltadas para atender o mercado, justificando as preocupações hierarquizadas, comportamentais, produtivistas, conteudistas e competitivas. Noutra dimensão, vislumbra o horizonte democrático, a autonomia e a participação, que corrobora o comprometimento com a formação humana contextualizada do sujeito pensante, crítico e atuante.

A consagração da gestão democrática alarga o conceito de escola, pois o recurso da participação humana e de formação cidadã extrapola à mera lógica do mercado, reafirmando o papel político institucional da efetiva participação de todos os sujeitos na construção do projeto coletivo. Nessa perspectiva, a escola vai formar seres humanos que questionam a

lógica social das relações mercadológicas e das estruturas hierarquizadas, que persistem na sociedade e no âmbito educacional/escolar.

A participação de todos/as na organização escolar é indispensável ao trabalho do coordenador pedagógico. Todavia, o que alicerça o bom relacionamento do processo educativo ampara-se nos princípios: escuta, diálogo, respeito, confiança, honestidade, os quais são aspectos inerentes ao trabalho coletivo.

O postulado teórico que fundamenta a reflexão, neste estudo, reside na crítica à lógica mercadológica da educação e do modelo de gestão desenvolvido pelos autores: Paro (2002; 2015), Cury (2007; 2011), Libâneo (2008; 2012), o entendimento de participação conforme Diaz Bordenave, (1983); a compreensão de coordenador pedagógico (CP) pelos autores: Santos (2012) Placco e Almeida (2018, 2019)³, Sartori (2022); Sartori e Fávaro (2020). Os autores discorrem sobre a importância do espaço democrático na escola e na sociedade baseado na autonomia criativa, crítica e na tomada de decisões coletivas.

Diante dos apontamentos apresentados, além desta introdução, a escrita está organizada em três seções, discorrendo, em sua primeira seção, sobre os desafios e impasses da gestão educacional e escolar, na perspectiva democrática. Na segunda seção, estão descritas as sinuosas ingerências do contexto histórico, social e escolar e suas implicações na função do CP. A terceira seção está pautada no trabalho coletivo e na liderança do CP, trata-se dos condicionantes do trabalho conjunto, coordenado e orientado para alcançar objetivos comuns. Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese sobre a importância de a escola ser um espaço de aprendizagem pessoal e profissional, vivência participativa e experiência democrática, capaz de desenvolver, nos estudantes, inteligência, cidadania e consciência dos seus direitos e seus deveres.

³ Exemplos da coletânea do grupo de pesquisadores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia, da PUC-SP.

A gestão educacional na perspectiva democrática

Os autores Paro (2002; 2015), Cury (2007; 2011) e Libâneo (2008; 2012) concebem a gestão educacional sob o prisma dos princípios da gestão democrática nas escolas públicas, como forma de reconhecer a existência de sujeitos pensantes, autônomos e responsáveis. Destarte, os autores também defendem como indispensável a participação no debate de problemáticas, de concepções, tendo em vista a tomada de decisões para a melhoria das relações humanas e profissionais, bem como da qualidade do ensino e da aprendizagem dos grupos explorados, dominados e marginalizados.

Como destacam os autores, a institucionalização da gestão democrática como um dos princípios da educação brasileira na Constituição Federal (CF) de 1988 é uma conquista das lutas sociais, dos movimentos populares, sindicais e estudantis, forjada no contexto de redemocratização do país, na ampliação de direitos e de políticas públicas sociais.

Tratam-se de preceitos convencionados no pacto social jurídico que regem a vida em sociedade (Constituição) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) que orienta a vida escolar. Nesse intuito, assevera Cury (2007, p. 493) que:

A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática, é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminho mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal.

Nesse enlaçamento, a Constituição do Brasil de 1988 assegura, no art. 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Toda vez que falamos no público-alvo da escola pública, consideramos aquele que, para sobreviver, tem que vender sua força de trabalho (física ou intelectual) para o capitalista, consciente ou não de seus interesses, se são ou não antagônicos aos dos grupos que detêm o poder de dominação econômico e político. Nesse contexto, não há o que esperar das mudanças sem a organização e a luta por parte dos dominados. Por isso, a importância de a escola organizar-se democraticamente com propósitos coletivos transformadores, articulados aos interesses dos trabalhadores. Paro (2002, p. 12) frisa que:

[...] a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre consciente) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras.

O autor lembra que o autoritarismo assume várias facetas. Os atos autoritários não ocorrem somente quando o Estado faz uso da máquina burocrática para demonstrar seu poder e/ou quando há abuso de autoridade dos superiores da administração. “O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos” (Paro, 2002, p. 13).

Conforme Paro (2015), as políticas educacionais estão direta e indiretamente relacionadas ao paradigma econômico da sociedade capitalista, ou seja, a esfera de dominação não se configura apenas de forma imediata pelo lucro, mas sempre que se manifestam a lógica da competição e da concorrência, o que obriga todos a submeterem-se às relações mercantis entre ganhadores e perdedores.

No contexto dessas medidas diretamente econômicas, a razão mercantil:

[...] se faz presente quando, independentemente de interesses privados, os responsáveis pelas políticas públicas têm em vista um horizonte mais amplo de crescimento econômico do país, mas — ignorando as razões verdadeiramente educativas ligadas ao direito à cultura e à formação integral do cidadão — amparam-se na teoria do Capital Humano [...] se faz presente nas políticas públicas em educação é aquela em que, embora não articulados com os interesses diretamente econômicos, tanto o discurso quanto a prática seguem o paradigma empresarial capitalista (Paro, 2015, p. 53).

Considerar apenas o fator econômico na sociedade, é deixar-se levar pela lógica subjacente de alienação, que domina o corpo social e todas as relações imbrincadas nesse processo, sejam econômicas ou não. Esse pensamento produz uma esfera de dominação subjetiva, em que a lógica social privilegia os mais capazes e eficientes, independente de seus interesses e vontades individuais.

Ademais, Paro (2015) salienta que a obediência à razão mercantil, em decorrência do amadorismo pedagógico, faz abrir mão da liberdade do pensamento, da autonomia intelectual, passando a ter uma consciência servil a respeito das leis sociais ocultas do mercado capitalista. Nesse encadeamento, o autor destaca que:

Um dos pontos mais importantes que são obnubilados por essa cegueira pedagógica é a natureza da ação especificamente educativa (ensino-aprendizado). Em termos pedagógicos, ela é vista como mera relação de comunicação, por meio da qual se transmite o conhecimento acumulado historicamente (Paro, 2015, p. 54).

No entendimento de Libâneo (2008), atualmente, a escola não se destaca apenas pela sua importância cultural, mas também pelas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo, por meio da descentralização do ensino, que possibilita à escola maior poder de decisão e autonomia. Nessa lógica, Libâneo (2012) ressalta que a luta pela

garantia da igualdade social na escola pressupõe que todas as crianças, jovens e adultos tenham oportunidades e condições iguais para o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. No enlaçamento desse raciocínio, Libâneo (2012, p. 26) reafirma que:

[...] essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar.

Para Mezadri e Sartori (2017, p. 162), a grande tarefa colocada ao coletivo escolar é que:

[...] discutir o projeto político na escola significa discutir se a função da escola é apenas ser repassadora do conhecimento produzido historicamente ou a produtora de conhecimento e promotora da cidadania. A escola necessita ser espaço de discussão acerca da sociedade que se quer, não apenas instrumento de padronização e controle.

Ao encontro desse pensamento, Almeida (2018) assinala entre seus estudos e de outros pesquisadores a premissa de que:

[...] não há cidadania responsável se os alunos não aprenderem conteúdos, atitudes e valores; todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, desde que aliada a medidas que impeçam o insucesso e o fracasso escolar.

Sem a consciência ingênua de que a educação pode tudo, ou de que não há o que fazer, temos defendido que a educação é a chave que pode evitar a desumanização numa sociedade plena de contradições (Almeida, 2018, p. 17-18).

Corroborando a finalidade última da educação, Cury (2007) aponta que a maioria dos países no mundo promulgou, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Neste aspecto, Mezadri e Sartori, (2017, p. 166) pontuam que:

O exercício democrático ou participativo do poder é uma decisão que prima pela construção coletiva e pela tomada de consciência das pessoas envolvidas. O diálogo, como princípio pedagógico, encontra seu sentido nesse processo. (...) O ponto de partida para a construção da proposta pedagógica na perspectiva democrática e participativa é a realidade, compreendida não como estanque, mas como descoberta e desvelamento contínuos.

Entretanto, Paro (2002, p. 19) demonstra que: “Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia”. Contudo, as transformações da sociedade capitalista na ordem mundial, denominada de globalização,

pressionam as instituições escolares a implementarem mudanças para atender os interesses do novo paradigma econômico, de subordinação da sociedade à lógica mercadológica, que visa apenas ao lucro sobre os imperativos da eficiência, dos índices de produtividade e competitividade.

Nessa perspectiva, a escala valorativa (qualidade total) tem, como objetivo, treinar as pessoas para serem competentes nos requisitos, unicamente, técnicos e econômicos (Libâneo, 2008).

É nessa esfera social de servilismo ao empresariado capitalista, que ganha evidência a participação da comunidade na escola, com o objetivo de partilha do poder e por serem os mais impactados pela qualidade ou falta dela no ensino. No entendimento de Paro (2002, p. 17):

[...] A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem o interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. (...) Sem ela, não se fará uma escola verdadeiramente universal e de boa qualidade no Brasil.

Para Cury (2007), a gestão democrática é um aspecto inerente dos preceitos legais e teóricos da educação nacional. Portanto, de caráter obrigatória nas instituições escolares públicas. É a maneira dialogal e coletiva, que envolve a comunidade escolar, para construir e colocar em prática o projeto político-pedagógico de qualidade, deve resultar em “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados. A despeito disso:

Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. [...] trata-se de gestatio, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos: genitora, genitor, germen. [...] Pode-se vislumbrar aqui uma postura metodológica que implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas na arte de governar. Nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. E a gestão contemporânea impõe novos campos de articulação e de consulta (Cury, 2007, p. 493-494).

É importante notar que os autores pontuam os documentos oficiais que instituem a gestão democrática do ensino público: CF (1988) - Art. 206, inciso VI e a LDB (1996), no art. 3 e 14, que enfatizam os princípios democráticos no âmbito escolar.

Na esteira da gestão democrática, a participação é um princípio indispensável na formação e desenvolvimento pleno do cidadão, tornando a escola no espaço de experiências e vivências concretas de uma sociedade democrática. Nesse viés, Cury (2011, p. 20) reitera que:

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. (...) Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. Afirma-se, pois, a escola como espaço de construção democrática, respeitando o caráter específico da instituição escolar como lugar de ensino/aprendizagem.

Compreende-se, no marco desse ensejo, que a democratização da escola e da sociedade faz-se na prática, à luz de uma teoria da realidade social e de seus determinantes econômicos e políticos. A democracia só se materializa e sustenta no entrelaçamento concreto da participação e conquista do grupo dominado.

Participação: em busca de uma compreensão

No contexto das sociedades democráticas, a participação constitui elo inexorável da luta dos cidadãos pelos seus direitos e deveres. Partindo desse compêndio de cidadania, incorre pensar que a prática democrática criativa, justa e contraditória materializa-se de forma inacabada. Portanto, o processo social humano é uma constante. Na escola, esses conceitos não estão dissociados do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, estamos trabalhando com um organismo social vivo e real, que se move pela vontade dos sujeitos concretos e pelo confronto de interesses e concepções de educação e de mundo.

Assim sendo, estamos de acordo com a ideia de escola aberta e participativa, consoante a isso, Almeida (2018, p. 32) enfatiza que:

[...] apesar das mazelas que lhe foram (e são) atribuídas, a escola pública está viva. (...) Meu percurso na área da formação deu-me clareza de que a escola é um lugar de aprendizagem de diversas ordens, algumas mais simples, outras mais complexas, que dificilmente aconteceriam em outros espaços.

Diaz Bordenave (1994) pergunta: Qual a origem da palavra participação? A etimologia da palavra participação vem do latim *participatĭo*, participação é a ação e o efeito de participar (tomar parte, intervir, compartilhar, associar, denunciar, ser parte de), ou seja, é a capacidade humana de conviver em grupo, construir decisões coletivas com a participação de todos. Mas, na sociedade, é possível fazer parte dela, sem tomar parte? Como demonstra o

autor, “sobre a diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado”. Segundo Diaz Bordenave (1994, p. 17):

A participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa.

Para aqueles que assumem uma postura de diálogo na horizontalidade, coaduna-se com Diaz Bordenave (1994), quando afirma que a participação contribui para o desenvolvimento da consciência crítica da população, fortalecendo o poder de reivindicação, preparando para adquirir mais poder na sociedade. Também auxilia na resolução de questões que geram os conflitos, por meio da escuta e do diálogo.

No concernente à escola, o conceito de participação está concatenado com a partilha do poder, com a participação na tomada de decisões. É crucial não conceber a “participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo” (Paro, 2002, p. 16).

Para não incorrer em equívocos, Paro (2002) torna clara e compreensível a diferença conceitual entre democracia representativa e democracia participativa, sendo que, na primeira, escolhe-se os representantes pelo voto direto, os eleitos decidem em nome dos demais. Já na segunda, faz-se referência ao envolvimento real dos cidadãos na construção da sociedade da qual se sentem parte enquanto sujeitos. Aventar a participação de todos na gestão da escola pública presume estar convencido da necessidade e notoriedade dessa participação.

[...] a construção de uma sociedade participativa converte-se na utopia-força que dá sentido a todas as microparticipações. Neste sentido, a participação na família, na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade, constituiria a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro numa sociedade onde não existam mais setores ou pessoas marginalizadas. Aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação (Diaz Bordenave, 1994, p. 25).

O autor adverte que uma sociedade participativa é uma sociedade verdadeiramente democrática e equitativa, na qual os cidadãos têm suas necessidades básicas atendidas e toda a estrutura social e as instituições estariam organizadas para tornar isso possível. É nisso que consiste a finalidade da educação, garantir o direito de acesso, permanência e sucesso dos cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania; tal princípio é indispensável para participação de todos nos espaços sociais e

políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho (Cury, 2007, p. 484).

Por seu lado, Libâneo (2008, p. 102) demonstra a importância do conceito de participação para galgar o êxito almejado pela gestão democrática:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e do grupo de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação.

Se, por um lado, a escola continua indispensável como meio de elevação do nível cultural, por outro, contribui para o enfrentamento das condições adversas de vida, reverberando na formação dos cidadãos participativos na escola e na sociedade. Os autores abordados neste texto estão convictos que a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola, são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Nessa perspectiva:

[...] a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos. Nesse sentido, todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual (Libâneo, 2008, p. 31).

Todos têm seu grau de importância na organicidade da escola, o todo e a parte no espaço comum, cada um desempenha atribuições e tarefas específicas, o que diferencia cada sujeito que atua na escola é os meios articulados para o mesmo fim – ensino e aprendizado dos estudantes e atendimento às expectativas das famílias. A participação escola-comunidade constitui um espaço vivo, em que se aprende a difícil arte de conviver com a pluralidade de ideais e a diversidade cultural, mas também aprende a sonhar e lutar por um mundo humano e justo.

Coordenador pedagógico: dos aspectos históricos e das suas funções na escola

A compreensão do coordenador pedagógico delineado nas discussões dos autores Santos (2012); Placco e Almeida (2013, 2018, 2019) e Sartori (2022); Sartori e Fávero (2020) baliza os aspectos históricos, que perpassam a ideia de supervisão escolar, “inspeção escolar” e a construção social e profissional da figura do coordenador pedagógico. Assim, as

circunstâncias históricas ainda apresentam desafios, contradições e necessidade de rupturas no fazer pedagógico escolar, configurando um movimento de ressignificação permanente.

Atravessamos o período despótico do mando autoritário e assumimos a tarefa da redemocratização do país, baseados nos princípios democráticos, com isso, ampliamos os espaços coletivos de participação e de responsabilidade na tomada de decisões – inclusive na escola. Nesse contexto, abre-se o espaço no qual o coordenador pode consultar, acompanhar o itinerário formativo dos professores, auscultar as demandas coletivas e dar importância à leitura da realidade e às angústias, que os sujeitos manifestam sobre a instituição de ensino e seu percurso pedagógico individual e coletivo.

Apesar de não ser objeto de nossa reflexão, vale lembrar que, no Brasil, o surgimento da Supervisão Educacional ocorreu durante a Primeira República (1889-1930), denominada de *Inspeção Escolar*, restrita ao ensino primário, que previa o controle e a fiscalização do processo de trabalho docente, das condições estruturais das escolas e o cumprimento das leis de ensino (Santos, 2012). O autor aponta que as origens históricas da Supervisão no sistema educacional brasileiro têm relação direta com a fragmentação técnica do trabalho fabril na sociedade capitalista, separando o trabalho intelectual do trabalho manual. Com isso, foram colocados em lados opostos os que planejam – a elite pensante; e, de outro, os executores – trabalhadores que vendem sua força de trabalho.

O modo como são concebidas as especializações técnicas do trabalho nas indústrias constitui o quadro da hierarquização das relações sociais na sociedade capitalista. Nesse quadro, está a Supervisão, que apareceu como uma espécie de função-meio para o controle do trabalhador, por meio de procedimentos burocráticos, para atender os interesses do capital sobre a força de trabalho. É notório que o serviço de Supervisão Educacional⁴ insere-se na escola com esse viés de controle, burocratização e fiscalização do trabalho docente em sala de aula (Santos, 2012). Apesar disso,

[...] é interessante destacar que a natureza da função de inspetor escolar vincula-se à herança legal recente na história da educação brasileira, principalmente quando se introduziu a racionalização das tarefas educacionais pela divisão técnica do trabalho escolar (BRASIL, 1968; 1969 *apud* Santos, 2012, p. 28).

Dissociada do seu aspecto meramente formal, o serviço de Inspeção Escolar envereda no caminho de uma supervisão educacional, numa visão de educação, enquanto instrumento

⁴ [...] De modo geral, as denominadas “especializações em educação” têm como primeira referência legal o Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE), que, ao regulamentar a Reforma do Ensino Superior brasileiro (Lei Federal nº 5.540/68), revisou o currículo do Curso de Pedagogia e conferiu-lhe a possibilidade de formar os novos “especialistas de ensino” então definidos: inspetor escolar, orientador educacional, administradorescolares, supervisor escolar entre outros (BRASIL, 1968; 1969 *apud* Santos, 2012, p. 28).

para a transformação social, baseado em métodos, técnicas de ensino como forma de modernizar a escola e preparar os professores leigos, propostas oriundas do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) (Santos, 2012).

Seguindo o raciocínio do autor, no contexto da intervenção dos militares no Brasil, regime tecno-burocrático com características autoritárias e repressoras, a Supervisão Educacional atendeu à lógica da organização empresarial americana: treinamento, orientação de educadores, atitudes de liderança, motivação, comunicação. É curioso notar que, naquele período, o profissional supervisor mantinha uma atuação acrítica e ingênua, na qual devia evitar questionamentos acerca dos reais problemas da escola e do país.

Esse cenário começou a mudar com a derrocada final da Ditadura Militar (1984) e com a preocupação de pensar uma prática educativa coerente com a realidade das camadas populares e a formação escolar como um processo para além da transmissão de conteúdos e ideologias. Com isso, uma nova concepção de educação aquiescente com a conquista da participação social suscitou a ação mediadora da Supervisão Educacional, não mais burocrática e autoritária (Santos, 2012).

A Supervisão Escolar no Brasil inaugurou a figura do profissional que executava normas ‘prescritas’ pelos seus superiores, coube-lhe inspecionar, fiscalizar e garantir a execução das leis de ensino pelos professores. Pensar no papel do supervisor, atualmente, exige refletir sobre os pressupostos do modelo de gestão gerencialista em voga, que se preocupa apenas com os resultados, representados pelas notas dos testes padronizados nas avaliações externas.

As mudanças ocorridas na década de 1980, com a redemocratização do país, inauguraram a discussão sobre gestão educacional e escolar condizente com os anseios das camadas populares, o que contribuiu para a problematização do trabalho do Supervisor Educacional, cuja prática estava respaldada pela concepção tecnicista, burocrática e controladora (Sartori e Fávero, 2020).

Essa tentativa de mudar a nomenclatura de Supervisor para Coordenador é uma iniciativa válida, mas não é garantia alguma na lida com os professores, estudantes, funcionários. Neste sentido, os autores explanam:

[...] No período, muitos sistemas de ensino e unidades escolares optaram por substituir a denominação de SE por CP, para enfrentar a ideia verticalizada no interior da escola de que “supervisão” significa “olhar de cima” ou “olhar fiscalizador”. Sem a ingenuidade de acreditar que a mudança de denominação torna o trabalho mais fácil, a proposição é melhorar as relações interpessoais entre coordenador e coordenados, pelos princípios da ética e da mútua confiança (Sartori e Fávero, 2020, p. 38).

Do ponto de vista formal, existem alguns requisitos obrigatórios para a profissão docente, já a função de CP é maleável pelo próprio sistema de ensino. Os autores acentuaram:

[...] A formação inicial é condição para ingressar na carreira do magistério, já para atuar na coordenação pedagógica, segundo a LDB – Lei nº 9394/96 – art. 64, a formação indicada é licenciatura em Pedagogia ou em curso de Pós-graduação *lato sensu*. Como os sistemas têm autonomia, não há impedimento para que graduados em qualquer licenciatura, mesmo sem especialização, assumam a função coordenadora (Sartorie Fávero, 2020, p. 52).

Silva e Fávaro (2022, p. 33-34) problematizam duas situações de formação do coordenador pedagógico. Na primeira, um iniciante assume a função (recém licenciado em Pedagogia), sem qualquer experiência ou conhecimento profissional ao passar por um período de inserção na tarefa, acredita ser um bom profissional e, portanto, não pensa em buscar um apoio teórico e prático para o desempenho de suas atribuições e atender as suas lacunas formativas. “Nessa perspectiva, o coordenador não tem tempo ou preparo para compreender a importância de ressignificar suas ações”.

Em relação à segunda situação, os autores partem do pressuposto que a trajetória formativa do CP no curso de Pedagogia atende os requisitos exigidos para função. Todavia, para o atendimento dinâmico das demandas de trabalho e pela responsabilidade que tem em suas mãos, esse professor/coordenador carece especializar-se, apropriar-se dos aspectos teóricos, legais e históricos, exigência prévia de sua própria formação enquanto CP.

A realidade escolar mostra que há casos em que o profissional dorme professor e acorda coordenador. Diante das exigências da função, o primeiro passo desse profissional principiante e inexperiente é identificar a necessidade de mudança em si. “Cada coordenador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois cabem a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer” (Bonafé, Almeida e Silva, 2018, p. 43).

Na abordagem da temática da gestão educacional, é indispensável pensar no trabalho desenvolvido pelo CP no espaço da unidade escolar, cuja tarefa no cotidiano da escola é estar com e onde os professores enfrentam as dificuldades para desenvolver a prática pedagógica. Para tal, o acompanhamento contínuo à prática docente é necessário, intervindo de maneira formativa e organizando novas tarefas, quando necessárias, junto com o coletivo.

Assim sendo, consideramos o trabalho do CP como um compromisso que deve ser realizado com embasamento científico, para fortalecer o papel social da escola, perpassado por princípios de humanização, democratização e emancipação (Sartori e Salles, 2022). Nessa perspectiva, Sartori e Fávero (2020, p. 47) reafirmam que a validade da atuação do CP

acontece quando: “[...] embasada em teorias, que deem relevância à sua função coordenadora na escola, sendo imprescindível que sua atuação esteja eivada pelos princípios democráticos do diálogo, da participação e da corresponsabilidade”. Para os professores, o aspecto relacional é promotor de aprendizados: a convivência com o outro, a partilha de experiência e dos saberes: legais, teóricos e o profissionais enaltecem o individual e coletivo.

Nessa linha pensamento, Mezadri e Sartori (2017, p. 170) frisam que:

O ser humano constitui-se como tal na relação com os demais, portanto, não se dá no isolamento. A educação é uma ação que se efetiva na relação e na reciprocidade. As reuniões, o conselho de classe e, até mesmo, as conversas espontâneas e/ou planejadas precisam acontecer em espaços de diálogos francos, para que seja possível cultivar certa cumplicidade, direcionada ao cumprimento do papel social da educação e da escola.

A literatura que fundamenta a compreensão do fazer pedagógico do coordenador é aquela defendida por Almeida (2018), de que o coordenador pedagógico não é alguém para “tomar conta dos professores” nem para ser o “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos e nem da escola perante os pais dos estudantes. Mas, como liderança, é um profissional que tem a função mediadora entre a mantenedora e os professores. O CP torna-se o meio de campo entre o professor e as questões que imperam sua atuação, a formação permanente e a prática docente em sala de aula. Sendo assim, compete ao CP:

- **como articulador**, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- **como formador**, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela;
- **como transformador**, cabe-lhe o compromisso com o questionamento – ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (Almeida, 2018, p. 24, *grifos da autora*).

Ciente que a realidade do sistema de ensino não é culpa dos trabalhadores da educação, menos ainda da unidade escolar, muitas situações requerem uma política educacional que dê conta do que é básico para uma instituição de ensino, contratação de pessoal necessário para garantir seu bom funcionamento. O CP, em algumas escolas, é responsabilizado pelos fracassos da escola, sendo que se recorre a ele apenas para atuar nos conflitos, desentendimentos e questões de indisciplina, o que descaracteriza as três atribuições intrínsecas do pedagógico, que cabe ao coordenador pedagógico – articular, formar e transformar.

[...] Articular não é o mesmo que formar, mas é seu par dialético e, portanto, constitutivo da formação. Do mesmo modo, formar não é necessariamente articular, mas também o constitui. E ambos, uma vez existindo, devem resultar em

transformações das ações e dos seus resultados formativos. É nesse sentido que afirmamos que estas dimensões, isoladamente, são apenas potencialmente formativas. O desafio do CP é tomar consciência da intencionalidade necessária ao bom encaminhamento das práticas formadoras na escola (Almeida, 2019, p. 35).

Almeida (2018) chama atenção para três questões relevantes para o fazer pedagógico do CP. A primeira diz respeito às circunstâncias de descontinuidade das políticas públicas, precárias condições de formação e de trabalho, baixos salários, demandas sociais que chegam à escola, mas de responsabilidade de outras instituições. A segunda deposita a crença que é somente da responsabilidade do CP o alcance dos objetivos propostos para qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, afora que ele precisa resolver questões disciplinares, geradas por desentendimentos entre os pares, bem como entre professores e alunos. A terceira é de ordem subjetiva e intersubjetiva do CP, suas memórias afetivas, as marcas da trajetória escolar e profissional, as expectativas, realizações e frustrações. Esses aspectos fazem o CP assumir determinadas demandas que não lhe cabem, dessa forma, por vezes, ele é percebido/visto como “faz tudo” e não como um articulador, formador, transformador, especialidades da função coordenadora (Almeida, 2018).

Com essas reflexões sobre gestão educacional, participação e a figura do coordenador pedagógico, destaco que a gestão democrática contrapõe-se, medularmente, à lógica do modelo de empresa comandado pelo campo econômico e pelos preceitos do mercado - lucro, competição e concorrência. É função do CP mobilizar o grupo e estimular a participação, enquanto aspecto inerente do desenvolvimento da consciência crítica e da construção de espaços coletivos e democráticos na escola e na sociedade. Assim, cabe realçar o que constatou Almeida (2018, p. 20-21) a partir de sua experiência profissional que:

[...] o pedagógico se dá na relação entre os profissionais, entre os profissionais e os alunos, na relação destes com os saberes, na relação com a produção do conhecimento – e na articulação de tudo isso. (...) o pedagógico tem sua concretude na relação entre as pessoas, e esta não é programada antes; ao contrário, acontece no processo. É dada no contexto de cada escola, em cada situação.

Ao coordenador pedagógico cabe escutar atentamente os sujeitos, garantir o trabalho coletivo, a liderança e a sensibilidade para compreender os significados e os sentidos humanos que lhe cercam, a pauta formativa, diminuir a distância do pensado com as ações, ou seja, indagar com sutileza no individual e no coletivo as ações colaborativas que contemplem o fortalecimento do grupo.

O trabalho coletivo e a liderança do CP

A função que o CP ocupa na escola não é meramente de um técnico, ele precisa atuar como articulador das ações pedagógicas na escola de maneira colaborativa ao lado dos seus coordenados – professores. Para realizar o seu trabalho, o CP precisa, escutar, dialogar de forma respeitosa, acolher com empatia as angústias e as demandas apresentadas pelo coletivo da escola.

Vasconcellos (2019, p. 185) chama atenção ao fato de que todos têm sua vez e voz respeitadas no coletivo, todavia, é necessário ir além da fala e do ouvir:

No início, os espaços coletivos em muitas escolas ficam marcados pela *catarse*: momento de descarregar as mágoas e frustrações. Isso tem seu lugar. Só o fato de saber que outros colegas têm problemas semelhantes, já um alívio. Todavia, não se pode parar aí, é preciso avançar, analisar criticamente a realidade, estabelecer objetivos estratégias de intervenção.

Para o autor, uma mudança radical na lógica social não ocorre naturalmente, se esperarmos por isso, permaneceremos mergulhados na alienação. Assim sendo, a escola pode ajudar a combater a alienação, tornando-se espaço da desalienação, em que os profissionais e os estudantes possam ter uma experiência significativa, tomando consciência dos limites dos muros escolares. A passagem para nova consciência ocorre pela reflexão na convivência coletiva, sendo que cada sujeito pode assumir uma posição cada vez mais orgânica e crítica (Vasconcellos, 2019).

Ademais, o CP, para realizar o trabalho coletivo, necessita desenvolver capacidades em que:

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

Numa pesquisa sobre o que é ser um bom CP na visão dos professores, as pesquisadoras afirmaram que são “[...] aqueles que conseguiram valorizar o trabalho em equipe para tomada de decisões e para o fortalecimento de um coletivo da escola, na promoção de um grupo único, contemplando as diferenças e as individualidades” (Bonafé, Almeida e Silva, 2018, p. 45). Na compreensão de Sartori e Fávero (2020, p. 53-54):

É indispensável ao CP que ao exercer sua função tenha o “plano de ação” por duas razões: primeira, porque todo o trabalho que expressa intencionalidade precisa de planejamento para orientar as ações; segunda, porque cabe ao CP exigir dos docentes a elaboração e entrega do plano de ensino, sendo contraditório exigir dos docentes e o coordenador dispensar-se de elaborar seu plano.

No que tange à incumbência específica do CP, Almeida (2018, p. 21) traz a sua experiência e compreensão que:

[...] a especificidade do Coordenador Pedagógico era contribuir para que o ensino se realizasse com qualidade, a partir de um objetivo claramente definido para toda a escola. Eu, no papel de Coordenadora Pedagógica, estava a serviço do coletivo; devia mostrar aos professores que não estavam sozinhos para realizarem a tarefa que lhe era atribuída.

A escola é o lugar de formação continuada, tanto para o professor quanto para o coordenador pedagógico, considerando que esse espaço deve oportunizar, de forma individual e coletiva, condições para desconstruir e ressignificar velhas ideias e práticas pedagógicas. Assim sendo, “especificamente o coordenador pedagógico reafirma a importância de suas relações e pode se tornar uma liderança na inovação do fazer pedagógico se ele mesmo der o exemplo, cuidando e buscando seu aperfeiçoamento” (Silva e Fávero, 2022, p. 27). Nesse viés, cabe ressaltar que:

[...] o bom CP planeja o encontro, organiza a pauta formativa, pensa nos objetivos e metas que a escola precisa alcançar. (...) o bom CP faz registros de sua ação, pois entende os registros como um valioso recurso para fundamentar e historicizar suas práticas. O registro empodera o Coordenador Pedagógico por trazer dados reais e tornar visível o que, em alguns casos, parece invisível (Bonafé; Almeida e Silva, 2018, p. 41).

Na análise da relação teoria e prática – práxis, é preciso refletir sobre o pensado/realizado, para redimensionar e projetar um novo agir e/ou uma nova ação seja do professor ou do CP (Sartori e Fávero, 2020). Para Vasconcellos (2019), a prática pela prática é ativismo, o que reclama uma visão crítica. Mas, o que muda a realidade é a ação – a prática, com a contribuição da reflexão teórica sobre ela, até porque não é qualquer ação que produz mudanças.

Seguindo essa reflexão, Pacitti e Passos (2018, p. 135) referem que:

Os conhecimentos do conteúdo pedagógico ganham força no trabalho do professor e do Coordenador Pedagógico quando estão alinhados aos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. É dessa relação que esses profissionais, no exercício da prática, podem criar, testar, refutar e transformar esses conhecimentos.

Em Vasconcellos (2019), a práxis tem, na prática, referência e horizonte, ou seja, é a realidade concreta, o ponto de partida e de chegada. Ademais, “fazer do trabalho coletivo um espaço de práxis é tarefa árdua; por isso deve haver parceria entre a equipe e professores na sua construção” (Vasconcellos, 2019, p. 183). Todavia, a construção do:

[...] trabalho coletivo, por sua vez, é muito mais que a soma das individualidades ou das particularidades; só é coletivo quando há troca, quando se constituem processos

de reflexão. Ser competente em uma área é ponto de partida importante para a configuração de uma escola de qualidade, contudo, ter todos os professores apenas competentes, cada um na sua área não parece suficiente nessa compreensão de escola (Mezadri e Sartori, 2017, p. 155-156).

Voltando ao pensamento de Vasconcellos (2019), a formação de uma autêntica equipe de trabalho aglutina maior coesão e interação, diferente de reunir um quadro profissional qualificado, por mais brilhante que seja, se não desenvolve a capacidade de trabalhar coletivamente não se garante o processo emancipador.

Aprender a profissão de CP é uma tarefa meticulosa e complexa:

[...] a configuração de sua função decorre das atribuições que recebe da estrutura oficial (o instituído que chega pela legislação), da organização e do funcionamento da escola, principalmente para o iniciante, que não conhece a cultura escolar e do sistema; (...) aprender que precisa atender às necessidades de professores e alunos, mas também as suas; aprender que a sabedoria do grupo lhe dá sustentação – e que deve confiar nela; aprender que o grupo tem respostas e recursos, mas espera sua liderança pedagógica para articular seus saberes e seus esforços (Almeida, 2018, p. 33).

A caminhada para a legitimação da função do CP é dispendiosa e complexa, a começar pela sua profissionalização que rompe com a postura formal e formalizada e assume uma postura de investigação e instigação da e na própria prática (Bonafé, Almeida e Silva, 2018).

Considerações finais

Seguimos com o desafio da gestão democrática no campo da educação, para garantir acesso à escolarização básica de qualidade para todos os estudantes. Uma escola democrática pensa na participação engajada dos seus interessados, bem como no comprometimento dos funcionários, professores e equipe diretiva para que a especificidade da escola materialize-se no desenvolvimento intelectual, cognitivo e empático do estudante, com posicionamento crítico diante das desigualdades sociais e da meritocracia como mecanismo de assegurar privilégios.

Diante do objetivo proposto, o estudo mostrou-se relevante, desafiando a estudar o trabalho do CP articulado com os processos participativos e decisórios na escola em acordo com princípios da gestão democrática. Seguem a provocação e o estímulo para aprofundar o assunto, tendo a convicção de que temáticas como a gestão educacional e escolar, o trabalho do CP e as relações democráticas são discussões que se entrelaçam entre si e são cruciais para os fins do sistema de ensino público.

Entendemos que uma escola democrática orienta-se pela participação e pelo trabalho colaborativo, o que implica partilhar sonhos, experiências e compromissos éticos dos sujeitos, que pensam e fazem acontecer o planejamento mediado pelo CP. Diante das reflexões, emerge o questionamento: que estrutura de escola pode contribuir para ampliar a construção de uma sociedade democrática?

Para não ficar à margem de si mesmo, o profissional da educação precisa retirar-se do desalento, buscando pela sua condição de ser humano, reinventar-se para enfrentar o cenário desolador da educação brasileira. O coordenador pedagógico tem o papel de mediar a prática pedagógica, articulando o movimento coletivo para mudanças na escola, tendo em vista o estreitamento das relações horizontais entre os sujeitos inseridos na comunidade escolar.

Na escola, o CP trabalha com seres humanos, por isso, suscetível a erros e equívocos. Ademais, dentre os compromissos do trabalho do CP, está enlaçada a reflexão crítica sobre sua própria atuação prática. Mas é da responsabilidade do CP provocar os professores a pensarem sobre sua formação, bem como sobre os resultados de seu trabalho. O CP e os professores precisam pré-dispor-se a atuar continuamente pelo fortalecimento do trabalho coletivo na escola, dispondo-se à análise crítica das ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelo grupo. Isso só é possível com a disponibilidade de tempo e a existência de um espaço em comum para dialogar, refletir e fazer os devidos encaminhamentos de forma compartilhada e colaborativa.

A liderança do CP exige equilibrar o senso crítico e o bom senso, ou seja, encarar com humildade e leveza a condução dos trabalhos coletivos, direcionando para a realização do plano de ação construído coletivamente, assumindo uma postura de responsabilidade compartilhada, que não se caracteriza como cobrança pessoal, mas como coparticipação e corresponsabilidade. Para isso, o CP recorre a sua experiência profissional, ao seu repertório sociocultural e ao grupo de professores para atingir os objetivos e finalidade do Projeto Político Pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2024]. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 jan. 2024.

CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 15-21.

_____. A Gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAAE*, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

DIAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983. Disponível:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4860550/mod_resource/content/1/Livro_BORDENAVE-O%20que%20e%CC%81%20Participac%CC%A7a%CC%83o_1994-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. O dualismo perverso da escola brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. v. 38, n. 1, p. 13-38, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MEZADRI, N. J. & SARTORI, J. A coordenação pedagógica: Do movimento da escola à escola em movimento. In: SARTORI, J. (org.). **Gestão Educacional: Formação em cursos de especialização** Faed/UPF. Passo Fundo: UPF Editora, 2017. p. 147-174.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. A escola como objeto da gestão escolar. In: PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015. p. 45-93.

SANTOS, M. P. Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2012. Disponível em:< file:///C:/Users/Usuario/Downloads/claudiadaros,+3285-10950-1-CE.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

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

SARTORI, J. & SALLES, R. C. F. Dialogando com o processo de formação continuada do coordenador pedagógico. In: SARTORI, J. (org.). **Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na educação básica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 53-72.

SILVA, A. C.L. da & FÁVERO, A. A. Formação continuada e os caminhos de autoformação do coordenador pedagógico. In: SARTORI, J. (org.). **Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na educação básica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 21-39.

VASCONCELLOS, C. dos S. Trabalho coletivo: a reunião pedagógica semanal como espaço de gestão do projeto e de formação contínua do professor. In: VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. ed. 16. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2019.