



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANTONIO IVAN DA SILVA

RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO
TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

ERECHIM
2025

ANTONIO IVAN DA SILVA

**RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO
TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

**ERECHIM
2025**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Antonio Ivan da

RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS
DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO / Antonio Ivan da
Silva. -- 2025.

157 f.

Orientador: Doutor em Educação Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2025.

1. Relações democráticas. 2. Coordenador pedagógico.
3. Realidade escolar. 4. Neoliberalismo.. I. , Jerônimo
Sartori, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANTONIO IVAN DA SILVA

**RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO
TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Erechim*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em 15/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JERONIMO SARTORI**
Data: 07/10/2025 09:06:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Jerônimo Sartori-UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **MARILANE MARIA WOLFF PAIM**
Data: 12/10/2025 20:07:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Marilane Maria Wolff Paim – Membro interno
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **MARIA SILVIA CRISTOFOLI**
Data: 10/10/2025 19:38:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Maria Silvia Cristofoli – Membro externo
Avaliador

AGRADECIMENTOS

Ao meu Mestre e orientador, Jerônimo Sartori, o meu profundo reconhecimento:

Primeiramente, pelo acolhimento no PPGPE, onde, desde o início, encontrei não apenas um professor/orientador acadêmico, mas uma referência intelectual/humana que acreditou junto comigo nesta jornada da pesquisa como uma aventura humana. A sua credibilidade e confiança em meu trabalho, bem como a sua disponibilidade para dialogar, questionar e construir reflexões lado a lado foram fundamentais para a realização deste estudo.

Mais do que um orientador, encontrei em você um educador/mestre inspirador, cuja humanidade e dedicação ao processo de ensinar-aprender transformaram cada encontro de orientação em aprendizados para além do âmbito teórico. As suas palavras certas – equilibravam rigor científico e sensibilidade pedagógica, lembrando-me que a pesquisa é movida tanto por sonhos quanto por rigorosidade teórica.

Pelos incentivos constantes, pela paciência diante das minhas dificuldades humanas e os limites culturais e, sobretudo, por demonstrar que a academia também se faz com afeto, compromisso ético e posicionamento político, o meu sincero agradecimento. Os méritos desta dissertação devem-se à excelência de sua orientação, cuja contribuição intelectual se faz presente passo a passo desta escrita.

“É preciso sair da ilha para ver a ilha”, de José Saramago, nos ensina a buscar novas perspectivas, a duvidar e a questionar nossas próprias verdades, para que possamos entender melhor a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor.

Aos docentes do PPGPE, pelas contribuições na minha jornada acadêmica. As aulas, os seminários, os lanches partilhados, as recepções das novas turmas, as bancas de qualificação e de defesa e as discussões teóricas não apenas consolidaram o meu repertório intelectual, como também inspiraram novas perspectivas de análise e pesquisa no campo educacional.

Aos colegas de turma, pelo enriquecedor diálogo intelectual e pelas contribuições fundamentais ao longo desta trajetória no mestrado. Os debates acalorados e as trocas de perspectivas foram essenciais para a minha formação crítica e acadêmica, especialmente, a colega Marli Klumb.

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem

Guimarães Rosa

À Prof^a. Dr^a. Marilane Maria Wolff Paim e à Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Cristofoli, pelo aceite em fazer parte da banca de defesa, as suas provocações e “dicas” sensíveis e rigorosas foram enriquecedoras na banca de qualificação, colaborando na consolidação desta pesquisa.

Às técnicas e aos técnicos administrativos (especialmente, a Viviane Marmentini, Secretária do PPGPE), bem como às trabalhadoras e aos trabalhadores terceirizados desta universidade, o nosso sincero reconhecimento pela incansável dedicação em manter os espaços acadêmicos organizados e acolhedores.

Expresso os meus sinceros agradecimentos à equipe gestora da escola pela receptividade demonstrada ao acolher a pesquisa e apreço institucional pelo desenvolvimento do estudo. Igualmente, aos professores participantes da pesquisa.

A todos professores que acreditam na educação e nos seus estudantes.

“Todo mundo ama um dia, todo mundo chora/Um dia a gente chega,
no outro vai embora/Cada um de nós compõe a sua história/ E cada
ser em si
carrega o dom de ser capaz/ De ser feliz”

(Almir Sater e Renato Teixeira).

DEDICO ESTE TRABALHO:

Pais, companheira e filhas.

A cada um deles, lembro uma música ou poesia que ajudaram iluminar a minha caminhada, questionar certezas, a beleza da reflexão crítica que florescem em nossos pensamentos e ações. Ao meu pai e à minha mãe (*in memoriam*) com quem aprendi a lutar por um mundo melhor.

OS QUE LUTAM

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.
Bertolt Brecht

À minha companheira, Fátima Aparecida Mendes da Silva, pelos sonhos e projetos de vida partilhados e os calorosos afetos, incentivos e reflexões.

MARIA, MARIA

Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento

Maria, Maria é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta.
(...) Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida

As minhas filhas, Nara Mendes da Silva (15 anos) e Elisa Mendes da Silva (1 ano e 11 meses).

SEMENTE DO AMANHÃ (NUNCA PARE DE SONHAR)

Composição: Gonzaguinha

Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que esse tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do Sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá

Nós podemos tudo
Nós podemos mais

Vamos lá fazer o que será
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

Democracia¹

Composição: Tom Zé / Vicente Barreto.

Democracia que me engana
na gana que tenho dela
cigana ela se revela, aiê;
democracia que anda nua
atua quando me ousa
amua quando repouso.

É o demo o demo a demó
é a democracia
é o demo o demo a demó
é a democracia.

Democracia, me abraça
com tua graça me atira
desfaz esta covardia, aiê;
democracia não me fere
mira aqui no meio
atira no meu receio.

Democracia que escorrega
na regra não se pendura
na trégua não se segura, aiô;
democracia pois me fere
e atira-me bem no meio
daquilo que mais eu mais receio.

Democracia, não me deixe
sou peixe que fora d'água
se queixa, morre de mágoa, aiê;
democracia não se dita
maldita seja se dura,
palpita pela doçura.

¹ Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/tom-ze/164878/> >. Acesso em: 21 Jun. 2025.

RESUMO

Apresento, nesta pesquisa, uma reflexão sobre os impasses e os enfrentamentos no âmbito da gestão educacional e escolar, considerando a escola como o lugar da cultura organizacional e da prática educativa em que o diálogo, a escuta, o compartilhamento de valores e objetivos comuns, os planos de ações são todos aspectos vinculados ao trabalho do Coordenador Pedagógico e de sua interação na horizontalidade, humana e profissional com os professores. Destaco o movimento das relações democráticas entre o coordenador pedagógico e os professores, considerando as identidades em construção no ambiente escolar desses sujeitos que atuam por meio das tomadas de decisões coletivas e colaborativas em prol do processo formativo do aluno. O objetivo geral do estudo consiste em “Investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede estadual do RS”. A metodologia está fundamentada na pesquisa exploratória-analítica, com abordagem qualitativa, tendo, como instrumentos para a produção de dados, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. As principais referências teóricas são Harvey (2008), Anderson (1995), Ianni (1999), Dardot e Laval (2016), Laval (2004), no que se refere aos fundamentos históricos e conceitual da razão neoliberal e seus interesses no campo educacional; Libâneo (2018, 2012), Paro (2002, 2023), Frigotto (2010), Freitas (2018), quanto ao entendimento de gestão educacional e escolar de encontro à lógica privatista, individualista e economicista da educação; Dubar (2005), no que tange à construção de identidades e identidade (relacional e biográfica) do CP; Placco e Almeida (2013; 2018; 2019) tratam especificamente dos desafios da função do CP na escola; Vasconcellos (2021); Sartori e Fávero (2020) trazem uma discussão do Plano de Ação como um instrumento indispensável do CP na organização do trabalho pedagógico com o grupo de professores. Embasados na literatura estudada, podemos dizer que a qualidade social da democracia no espaço escolar é o resultado das condições objetivas e subjetivas, para que todos os alunos apropriem-se da cultura e dos conhecimentos sistematizados. Esta pesquisa demonstrou que a efetivação de relações democráticas entre o coordenador pedagógico e o professor na escola transcende a esfera individual do coordenador pedagógico, pois está intrinsecamente vinculada às condições materiais e simbólicas oferecidas pela rede de ensino e escola. Uma escola democrática emerge e sustenta-se entre os profissionais, quando há espaço de diálogo, estudo, reflexão, afeto, escuta e construção coletiva.

Palavras-chave: Relações democráticas; Coordenador pedagógico; Realidade escolar; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This research presents a reflection on the challenges and confrontations within the realm of educational and school management, considering the school as a place of organizational culture and educational practice where dialogue, active listening, the sharing of common values and goals, and action plans are all aspects linked to the work of the Pedagogical Coordinator and their horizontal, human, and professional interaction with teachers. It highlights the dynamic of democratic relations between the pedagogical coordinator and teachers, considering the identities under construction in the school environment of these individuals who act through collective and collaborative decision-making for the benefit of the student's formative process. The general objective of the study is to "Investigate the role of the pedagogical coordinator, considering the democratic relations in the school space in dialogue with teachers from a State Elementary and High School in the state public network of Rio Grande do Sul." The methodology is based on exploratory-analytical research with a qualitative approach, using semi-structured interviews and a focus group as instruments for data production. The main theoretical references are Harvey (2008), Anderson (1995), Ianni (1999), Dardot and Laval (2016), Laval (2004), regarding the historical and conceptual foundations of neoliberal reason and its interests in the educational field; Libâneo (2018, 2012), Paro (2002, 2023), Frigotto (2010), Freitas (2018), concerning the understanding of educational and school management in opposition to the privatizing, individualistic, and economistic logic of education; Dubar (2005), regarding the construction of identities and the identity (relational and biographical) of the PC; Placco and Almeida (2013; 2018; 2019) specifically address the challenges of the PC's role in schools; Vasconcellos (2021); Sartori and Fávero (2020) bring a discussion of the Action Plan as an indispensable tool for the PC in organizing pedagogical work with the group of teachers. Based on the literature studied, we can say that the social quality of democracy in the school space is the result of objective and subjective conditions that enable all students to appropriate culture and systematized knowledge. This research demonstrated that the realization of democratic relations between the pedagogical coordinator and the teacher in school transcends the individual sphere of the coordinator, as it is intrinsically linked to the material and symbolic conditions offered by the educational network and the school. A democratic school emerges and sustains itself among professionals when there is space for dialogue, study, reflection, affection, listening, and collective construction.

Keywords: Democratic relations; Pedagogical coordinator; School reality; Neoliberalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro 01 - Princípios orientadores da prática do CP	51
Quadro 02 - Pesquisa por descritores na BDTD	57
Quadro 03 - Informações dos trabalhos selecionados pela pesquisa na BDTD	58
Quadro 04 - Pesquisa consolidadas no BDTD sobre o CP	61
Quadro 05 - Recorte do Repositório Digital da UFFS.....	64
Figura 01 – caminho metodológico do pesquisador.....	68
Quadro 06 - Dados de identificação das coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa...76	
Quadro 07 – Dados de identificação dos professores que participaram da pesquisa.....78	
Quadro 08 – Caracterização das categorias analisadas no estudo.....79	
Quadro 09 – Concepções de organização e gestão escolar.....108	
Quadro 10 – Diferença entre o CP tradicional x CP crítica.....111	

LISTA DE SIGLAS

AMAU – Associação de Municípios do Alto Uruguai

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CCR – Componente Curricular

CCRs – Componentes Curriculares

CP – Coordenador Pedagógico

CPs – Coordenadores Pedagógicos

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EUA – Estados Unidos da América

IES – Instituição de Ensino Superior

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

MSPdoC – Movimentos Sociais Populares do Campo

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação

Projeto Político-Pedagógico – PPP

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

ITINERÁRIOS E (DES)CAMINHOS: A PESQUISA COMO PROCESSO DE APRENDIZADO HUMANO.....	14
2 PROBLEMATIZANDO O (DES)CAMINHO DAS RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS ESCOLAR.....	25
2.1 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO NEOLIBERALISMO E SEUS GUARDIÕES	27
2.2 AS PREMISSAS BÁSICAS DO NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL	33
2.3 AS PREMISSAS BÁSICAS DO NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR.....	40
3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A COMPREENSÃO DE SUA FUNÇÃO NA ESCOLA.....	46
3.1 IDENTIDADES E IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	46
3.2 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA	54
3.3 O QUE JÁ VEM SENDO PESQUISADO: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CP.....	60
3.4 O ESTADO DO CONHECIMENTO: TRAMAS CONSOLIDADAS E NOVOS CAMINHOS ENTRE O CP E OS PROFESSORES.....	65
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
4.1 ASPECTOS GERAIS: OS ANÚNCIOS DA PESQUISA EM TELA.....	70
4.2 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES E O LOCAL.....	74
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	78
5. ENTRE O PRESCRITO E O REAL: PRÁTICAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOS PROFESSORES.....	81
5.1 O LUGAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	86
5.2 O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	99
5.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: VISÕES E PRÁTICAS.....	107
6. CARTA PEDAGÓGICA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL..	120
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	131
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES.....	145

ITINERÁRIOS E (DES)CAMINHOS: A PESQUISA COMO PROCESSO DE APRENDIZADO HUMANO

[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (Rosa, 1994, p. 86).

Os primeiros passos da minha formação² educacional remetem ao período de alfabetização, vivenciado em um ambiente não formal: um espaço improvisado localizado na sede da Associação de Moradores de Croatá, no município de Ocara, Ceará. Do 1º ao 4º ano na Escola de Ensino Fundamental Santo Antônio, enquanto do 5º ano ao 8º ano, frequentei a Escola de Ensino Fundamental Minelvina Maria da Conceição, ambos no mesmo município. Durante esse período, diversos sujeitos – professores, funcionários e gestores escolares – exerceram influências diferenciadas em meu percurso formativo, deixando marcas tanto positivas quanto negativas, que, a sua maneira, contribuíram para a minha jornada em busca da aprendizagem. Após a conclusão do ensino fundamental, tive a continuidade interrompida pelas circunstâncias socioeconômicas familiares, que me obrigaram a ingressar precocemente no trabalho informal, atuando, principalmente, em atividades agrícolas.

Quando retomei os estudos na Escola Almir Pinto, única instituição de ensino médio disponível no contexto local, as exigências cansativas do trabalho diário comprometeram a minha permanência, levando-me novamente a tardar a conclusão desse ciclo formativo e veio a desistência. O retorno à educação básica deu-se por meio do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), uma escola a serviço dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), um espaço de autogestão, promoção de práticas pedagógicas democráticas e participativas. Naquele espaço, além de estudante, atuei como membro do Coletivo de Acompanhamento Político e Pedagógico durante a realização do Curso Técnico em Saúde Comunitária (Turmas 3 e 4), experiência que consolidou a minha formação cidadã e profissional.

A experiência de engajamento sociopolítico na tenra idade permitiu consolidar a compreensão de que as mudanças rumo a uma sociedade mais justa localizam-se no campo das possibilidades. Essa percepção mantém-se mesmo quando analisada a realidade concreta

² Esta seção introdutória adota uma escrita em primeira pessoa, uma abordagem dos momentos marcantes da história de vida do pesquisador – pessoal, escolar e profissional.

de um sujeito oriundo de um município do interior cearense, onde se observava a hegemonia política tradicional exercida por grupos familiares que se alternavam no poder.

Pensar sobre onde cheguei é lembrar do ponto de partida, a marcante influência da figura materna, cuja atuação se manifestava no cotidiano por meio de gestos concretos – como o ato recorrente de despertar-nos para ir para aula – e na firme convicção transmitida acerca da importância vital da escola para melhorar a vida pessoal e adquirir uma profissão diferente da sua. Mas, em fevereiro de 2015, tive que enfrentar o luto materno, enquanto fenômeno existencial, luto que ninguém pode escapar, em que a dor transcende as possibilidades do dizível e a saudade adquire dimensões outras. O ritual de passagem de um ente querido constituiu um ponto de inflexão biográfico, relacional e de reinvenção de si mesmo.

A dificuldade de escrever a dissertação tomou-me o tempo todo. Mas estive consciente que a razão primeira da escrita é uma exigência obrigatória e formativa da academia, um requisito a ser cumprido intrinsecamente comprometido, jamais neutro. A minha trajetória no âmbito escolar e acadêmico constituiu-se, portanto, por lutas, desistências e derrotas e pela conquista de um limitado repertório intelectual e cultural, um processo de resistência e ressignificação dos espaços formativos.

De origem camponesa e com passagem pelo trabalho informal urbano, enfrentei adversidades socioeconômicas características desses contextos laborais. O primeiro ciclo formativo deu-se na minha primeira graduação em Serviço Social, área na qual, apesar de qualificado, não surgiu oportunidades para atuar profissionalmente. Para tanto, realizei uma segunda graduação, dessa vez em licenciatura³, o que me habilitou a participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGPE na mesma Instituição de Ensino Superior.

Ao iniciar esta pesquisa, eu não poderia imaginar o quanto o próprio processo de leitura e escrita se tornaria parte fundamental da minha formação como professor e pesquisador. Foi no exercício concreto da pesquisa, na revisão do estado do conhecimento e no diálogo constante com os referenciais teóricos que compreendi o real sentido dessa aventura humana do conhecimento.

Dessa maneira, cada pesquisador traça as suas escolhas com quem vai caminhar. Ao longo desta andança – que tão poeticamente Cora Coralina (2012) retrata com os seus versos sobre os aprendizados humanos da caminhada – é nela que fui me transformando: as certezas

³ O Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, UFFS, Campus Erechim.

iniciais deram lugar a perguntas mais amplas, as teorias educacionais confrontadas trouxeram novos sentidos e significados.

O caminhar a que me refiro não é apenas poético. Ele materializou-se em noites de leitura e escrita, em que ideias iam sendo tecidas e reescritas, nas pesquisas de campo com os sujeitos, nos diálogos de orientação e nos dados analisados e sistematizados. Tais aprendizados passaram a orientar não apenas a minha atuação como professor-pesquisador, mas também a minha prática didática-pedagógica, tanto nas interações com os pares quanto no espaço da sala de aula.

O contexto sociocultural em que a educação escolar está imersa marca presença na escola e nas salas de aulas, o encontro com alunos diversificados, com pensamentos e atitudes que podem manifestar comportamentos que nos revelam desde a cultura do mínimo esforço, o imediatismo, o banal, o individualismo, a anomia, o consumismo, os modismos. Por outro lado, certamente, temos encontros com estudantes engajados, curiosos, pesquisadores que nos surpreendem com a sua sensibilidade, solidariedade, compromisso e responsabilidade diante de situações desumanas. Mas, tanto para um grupo quanto para o outro, o que é educação? O que é escola?

A educação é uma prática social humana que produz sentidos, valores e aprendizagens na e para a sociedade do seu tempo histórico. Todavia, educação é distinta de escola, a primeira é um processo amplo e complexo em constantes transformações, está presente na família, na igreja, nas comunidades etc., a segunda é uma instituição social com a função específica de garantir aos alunos formação cultural e científica.

A escola democrática configura-se como uma instituição de dupla função social, em que se entrelaçam o pedagógico e o político. Por um lado, assume a função de desenvolver nos estudantes as ferramentas intelectuais necessárias para a leitura da realidade social. Por outro, busca formar para o exercício da cidadania ativa, criando espaços de debate e escolhas conscientes, aspectos constituintes de uma sociedade democrática.

Dado o seu caráter inexorável, político e pedagógico, constitui uma unidade dialética. Nesse prisma, o Projeto Político-Pedagógico – PPP⁴ escolar é resultado de um processo dialógico, colaborativo e coletivo de reflexão crítica sobre os reais problemas da instituição de ensino, orientado pela busca de solução para realizar a sua intencionalidade. Em suma, é um

⁴ [...] a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (Veiga, 1998, p. 6).

lugar de vivência de relações democráticas, quando assegura a participação da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Configura-se, assim, numa relação mútua de apoio à dimensão política e à prática pedagógica no espaço escolar (Veiga, 1998).

A grande tarefa da escola democrática contemporânea reside em superar a condição inercial do coordenador pedagógico (CP) e dos professores, debater as contradições que inviabilizam projetos comuns. Como espaço inerente de formação humana e partilhamento de valores, cabe à escola cultivar a arte da convivência democrática, em que o conflito relacional e as ideias não sejam silenciados, mas pautado para discussão, que os acordos coletivos não sejam impostos, mas construídos por meio do diálogo reflexivo, do respeito e da colaboração, visando às mudanças na prática social e profissional.

Não há dúvida que a função do CP no espaço escolar é desenvolver um trabalho político, relacional e pedagógico, ou seja, fazer a mediação junto dos professores vinculado à construção de um PPP que supere a dicotomia entre teoria e prática, escola e sociedade, conhecimento e realidade. A despeito disso, Löwy corrobora que “é na medida em que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida em que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la” (2000, p. 27).

Não é suficiente explicar e entender sobre as relações democráticas na escola, é importante vivenciar espaços de participação democrática, para superar o autoritarismo e a centralização do poder e das decisões. Ademais, a minha trajetória de formação pessoal e profissional e, conseqüentemente, a participação real nos espaços coletivos contribuíram para tomada de consciência política de dois aprendizados importantes, baseado no *Fundamento da Escola do Trabalho* “Lutar e construir – isto deveria ser aprendido por cada um de nossos alunos; a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e porque meios, o que cada aluno deve criar e construir, [...]” (Pistrak, 2000, p. 37).

O que se pode compreender por democracia na escola? Como a democratização das relações efetivam-se nesse lugar? À primeira vista, são perguntas óbvias quanto dizer que democracia se aprende na prática por intermédio de relações horizontais, colaborativas e dialógicas, mas, na escola pública, as ações do Estado orientam-se no caminho oposto à democracia.

A consolidação de uma sociedade democrática exige um papel social da escola que transcenda as suas formalidades formais e construa espaço de vivência democrática – onde estudantes e professores possam apropriar-se da cultura, praticar o pensar, o divergir e o participar de forma crítica e participativa dos processos decisórios. Tal perspectiva alinha-se

às premissas constitucionais estabelecidas pela Constituição Federal (CF) de 1988, que garante o direito à educação como pilar para o desenvolvimento pleno da cidadania (Art. 205). Nessa concepção, a democracia na escola não se restringe ao ambiente intramuros, mas se reflete na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e na apropriação de conhecimentos que ajude na vida em sociedade.

Conforme apontam autores como Paro (2023) e Libâneo (2018), essa perspectiva é fundamental para a materialização do projeto democrático previsto na Carta Constitucional, que visa à igualdade substantiva e à justiça social. Todavia, a sociedade brasileira que vivemos é desigual e injusta, contudo, a escola pode contribuir para amenizar as desigualdades sociais, desde que ela se recuse à mera subordinação economicista e mercadológica e assuma o seu papel de desenvolvimento intelectual crítico dos alunos para a sua inserção no exercício da cidadania e no mundo do trabalho (Libâneo, 2018).

Para garantir uma real condição de aprendizagem e efetivamente combater as desigualdades na escola, é fundamental desconstruir a compreensão fatalista e determinista de que a consciência social, as visões do mundo e as ações humanas são naturalmente predeterminadas por diferenças biológicas e sua condição de classe. Os aprendizados de todos os estudantes de todas as camadas da sociedade são um compromisso que deve ser assumido tanto pelo Estado quanto pela escola democrática, uma vez que não há como formar cidadãos participativos e críticos sem concretizar o direito social à educação, o que pressupõe uma escola pública que garanta acesso, permanência e, acima de tudo, qualidade de ensino. Assim sendo, é corroborada a ideia que o alicerce de uma sociedade democrática sustenta-se quando todos os estudantes tenham garantido o seu direito de aprender.

Para Libâneo (2011), o ensino é o elemento fundante da democratização da escola pública. Embora reconheça a importância de outros aspectos essenciais como participação, colaboração e diálogo, o autor defende que a transformação real deve ocorrer no âmbito pedagógico-didático, a partir da relação dialógica entre sujeitos, de forma que a função primordial da escola é possibilitar condições para que o estudante aprenda.

Nesse panorama, a garantia da qualidade social da educação está intrinsecamente ligada à busca por democracia e justiça social, em decorrência de um país continental marcado por desigualdades sociais preocupantes. Neste aspecto, segundo Dourado: “[...] pensar a democratização da escola implica lutar pela democratização da sociedade da qual faz parte e é parte constitutiva e constituinte” (2013, p. 110).

É recorrente e histórica a menção dos problemas educacionais da sociedade brasileira, como demonstra Fernandes (2010, p. 45-46) ao explicitar que: “a relevância da democratização do ensino como mecanismo de abolição das barreiras que restringem o uso da educação para a manutenção dos privilégios sociais”. Por isso, da relevância da defesa do ensino público ao estudante pobre e, se necessário, dar-lhe condições reais para que ele tenha acesso e mantenha-se na escola pública gratuita e de qualidade. Sem dúvida, esse representa um aspecto basilar numa sociedade democrática, ou seja, a escola pública e gratuita é um pré-requisito indispensável para a defesa e o funcionamento da democracia.

Anísio Teixeira, um grande educador brasileiro, defensor da escola pública e democrática, ancora o papel transformador da escola ao anunciar, em 1936, no seu livro: *Educação para democracia*, que “só pela escola se pode fazer democracia”. Para ele, a escola pública é, por excelência, o instrumento fundamental da conquista e defesa dos direitos essenciais para a consolidação de uma sociedade democrática (Teixeira, 2007, p. 221). O referido autor olhava para a educação enquanto um alicerce indispensável da democracia e de enfrentamento às desigualdades sociais. “Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 2007, p. 222). O autor completa que não se trata da escola pública sem prédios, sem infraestruturas, sem condições de trabalho, sem professores preparados. A “escola pública – menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias – não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público” (idem).

Neste estudo, os elementos intra e extraescolar constitutivos do processo organizacional e a atuação do CP e dos professores são abordados e articulados aos princípios da gestão democrática⁵. São múltiplas as interfaces e nuances que perpassam as atribuições que o coordenador assume no dia a dia da escola, o que vai desde o “absenteísmo docente”, atender demandas administrativas e burocráticas e assessorar os seus pares. Nossa compreensão de gestão democrática não negocia a participação da comunidade escolar, o

⁵ A concepção de Gestão Democrática como determinado na Lei nº 9.394/1996, Art. 14 que diz: Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023); I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 maio 2025.

diálogo e a colaboração coletiva, aspectos indispensáveis para a formação humana crítica e pleno desenvolvimento do cidadão, tornando democráticas as relações na escola.

Destacam-se, para fundamentar tal premissa, os apontamentos contidos na Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/1996), em especial, o Art. 14, que consagra e detalha os princípios da gestão democrática na esfera escolar nos respectivos estados, municípios e no distrito federal⁶.

Para que o trabalho do CP torne o ambiente escolar aprazível, é relevante um olhar sensível para os diferentes sujeitos que convivem na escola, reafirmando as premissas colaborativa, participativa e democrática. A perspectiva contemporânea de gestão democrática demanda uma prática dialógica, descentralizadora e compartilhada, aberta às ideias plurais, à construção de consensos e, principalmente, pauta-se em princípios que embasam os processos coletivos e participativos contemplando representantes da comunidade escolar local.

O entendimento de relações democráticas na escola refere-se ao aprimoramento de um ambiente educacional em permanente construção coletiva, aberto a reflexões, às críticas e às ações planejadas, ou seja, a escola é, por excelência, um espaço público, lugar de debate, de diálogo, fundado na participação e na corresponsabilidade entre todos os sujeitos da comunidade escolar — estudantes, professores, gestores, funcionários e famílias.

Na escola, o CP e os professores têm um papel político crucial que é o de mobilizar o coletivo escolar para a construção de uma cultura democrática, fundamentada na desconstrução de estereótipos de classe, sociais, étnico-raciais, de gênero, entre outros, rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva. Neste sentido, a democratização educacional que acontece nesse lugar não se reduz à mera explanação de saberes eruditos. Ela pressupõe, outrossim, uma leitura de mundo e um trabalho coletivo de apropriação crítica do

⁶ O trabalho do CP deve ter como referência a concepção de Gestão Democrática como determinado: § 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III – estudantes; IV – pais ou responsáveis; V – membros da comunidade local. § 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios: I – democratização da gestão; II – democratização do acesso e permanência; III – qualidade social da educação. § 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de: I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1>. Acesso em: 24 ago. 2025.

conhecimento, visando ao desenvolvimento de uma postura crítica orientada para a ação transformadora.

A temática do CP e seu trabalho na escola são um campo de pesquisa que exige compromisso epistemológico, pedagógico e político. A pesquisa em educação enfrenta constantemente esse desafio de articular esses três compromissos. Mas, como tomar partido, assumir compromissos políticos com o grupo pesquisado e manter o rigor metodológico? A nossa compreensão é de que esses compromissos não se opõem, mas convergem possibilidades no processo de escrita deste trabalho. Tomar partido é fazer escolhas, pois, na relação com a academia e com a realidade social, o ato de escrever torna-se difícil e desafiador. Para Paviani (2016, p. 52): “O escrever não consiste no transpor linear de conceitos e enunciados para o papel. O autor tem consciência de suas dificuldades, da resistência da linguagem adequada ao pensamento. [...] Evapora-se a clareza das ideias e surgem ideias não previstas”.

Destarte, encorajo-me a enfrentar o medo de escrever, porque sou o resultado de anos de escola da memorização e da repetição, o que, de certa forma, limitava a maneira de manifestar as perguntas, as dúvidas e o pensamento própria sobre mundo. O *livro dos abraços*, de Galeano, demonstra que é necessário encarar os nossos medos, quando afirma que: “O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência” (Galeano, 2002, p. 61).

Nesta pesquisa, partimos da premissa de que o trabalho do CP tem uma responsabilidade vital para o funcionamento do sistema educacional na ponta – a escola e a sua finalidade – o aprendizado do estudante. Essa responsabilidade é compartilhada com a equipe diretiva e, especialmente, com o coletivo de professores, tendo, como grande desafio, articular as relações democráticas e garantir a qualidade do ensino.

Para isso, é necessária mudança na concepção tradicional que consiste em ver o CP como o chefe que impõe, que transmite informações e dirige ordens. Por outro lado, pensamos o CP como aquele que prima pela interação com os(as) professores(as), de maneira participativa, dialógica e democrática. Esse aspecto da relação democrática⁷ na escola

⁷ A meta 19 – Assegurar, em dois anos, as condições para uma gestão democrática da educação nas escolas públicas, deveriam ser alcançadas até 2024. Entretanto, em 2021, apenas 6% dos diretores das escolas públicas do país foram escolhidos por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar. A indicação do diretor por parte do Poder Executivo continua sendo a forma mais comum de seleção para esse cargo, ocorrendo em 56,3% das escolas. Disponível em:<

acontece, quando os processos decisórios, a reflexão crítica e o envolvimento coletivo, fazem-se presentes nas relações e experiências que constituem sujeitos engajados nos processos pedagógicos, que rompem com as estruturas de poder cristalizadas e autoritárias.

É o desejo de mudança do homem que faz dele um ser de transformação e da educação uma necessidade humana fundamental, sem a qual o homem sozinho, isolado e imerso em sua espontaneidade, não dará o salto em prol das características que podem qualificá-lo. “Essa capacidade de se transformar faz do homem um ser educável e da educação uma atividade que lhe é inerente, sem a qual o homem isolado, deixado a si mesmo em sua espontaneidade, não se realizaria como tal, isto é, com atributos que historicamente o qualificam” (Marques, 1988, p. 139). Dessa forma, a força do homem reside na mudança, na libertação e a servidão ao “senhor” sua fraqueza (Brandão, 1981).

A justificativa para a realização desta pesquisa ocorreu pelo interesse na temática do CP e as relações democráticas na escola vinculando à experiência no Grupo de Estudos: Saberes e Fazeres da Coordenação Pedagógica na Educação Básica⁸. Igualmente encontra justificativa pela minha atuação profissional e o diálogo permanente com a coordenação pedagógica na escola, por fim, a pesquisa está inserida ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim, estando situada na temática proposta da linha de pesquisa 1: Pesquisas em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

A partir das minhas experiências acadêmicas e profissionais, da participação no grupo de estudos citado, bem como desse breve itinerário reflexivo surge o problema de pesquisa: Como os coordenadores pedagógicos, que atuam na Escola Estadual de Educação Básica, estão articulados com os professores na perspectiva da gestão democrática?

Na tentativa de responder a essa problemática, delimitamos como objetivo geral: Investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede estadual do RS. Ademais, temos como objetivos específicos: I – Investigar como ocorre o trabalho do CP mediante as demandas que chegam da 15ª CRE, considerando as situações que emergem do e no dia a dia da escola. II – Conhecer as proposições do CP

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>>. Acesso em: 08 set. 2024.

⁸ Grupo de Estudos institucionalizado na plataforma PRISMA da UFFS/*Campus* Erechim em vigência desde o ano de 2013. Integro o grupo desde 2019, com participação assídua até a presente data.

para a condução do processo didático-pedagógico em diálogo com e sobre as práticas demandadas pelos docentes da escola. III – Aprofundar a concepção de gestão democrática, a partir da empiria e dos diálogos horizontais na tomada de decisões no âmbito do projeto escolar. IV – Produzir, embasado na pesquisa, um produto educacional em formato de Carta Pedagógica com destaque às principais contribuições para escola no sentido de qualificar as relações democráticas entre coordenadores e coordenados.

Esta pesquisa organizou-se, inicialmente, com apresentação do percurso biográfico do pesquisador, destacando a sua formação acadêmica e experiência profissional no campo educacional, com o propósito de situar o lugar social de onde emerge a investigação e a sua função epistemológica ao demonstrar como as questões práticas vivenciadas nos espaços educativos coadunam em problemas de pesquisa. Dessa forma, delimitamos a pesquisa, os seus objetivos gerais e específicos em consonância com o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGPE) ao qual se vincula.

O segundo capítulo analisa criticamente as transformações na gestão educacional e escolar sob a égide do neoliberalismo. Aqui, detivemo-nos na reflexão sobre a contradição paradoxal: como conciliar os princípios democráticos e emancipatórios e a educação pública enquanto um direito social mediante a lógica mercantil introduzida pelas políticas neoliberais.

O terceiro capítulo versa sobre a construção identitária do coordenador pedagógico e suas incumbências no espaço escolar, que, com frequência, entram em conflito com as demandas burocráticas e as demandas que emergem dos professores. Também apresentamos um breve mapeamento do estado do conhecimento sobre o tema, identificando as principais produções acadêmicas dos últimos cinco anos.

O quarto capítulo delineia os fundamentos metodológicos que orientaram a presente pesquisa, ancorada em três dimensões que articulam as escolhas teóricas com os procedimentos empíricos adotados. Na primeira dimensão, apresentamos o desenho investigativo que estrutura este trabalho, partindo de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório-analítico, adotamos o estudo de caso como estratégia metodológica principal. Explicitamos ainda os critérios éticos que formalizaram a investigação, em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e demais normativas complementares.

O quinto capítulo é dedicado à análise e à sistematização dos dados da empiria, às dinâmicas das relações democráticas entre o trabalho do CP e os professores, explorando o prescrito das exigências burocráticas e o real vivenciado no dia a dia. Com base nas

entrevistas e no grupo focal, demonstramos como os profissionais vivenciam as tensões, os conflitos relacionais e as exigências institucionais, a partir do lugar dos profissionais, que é a escola, do trabalho dos profissionais com a intensificação das demandas burocráticas, os desafios da sala de aula e da formação continuada em contextos de precarização e desvalorização profissional. Por fim, enfocamos, em gestão democrática: Visões, confrontamos os princípios teóricos da gestão participativa com a sua materialização nas escolas pesquisadas. Aqui foram reveladas contradições entre o prescrito e as práticas concretas, apontando para a necessidade de repensar as formas e as estruturas de participação e tomada de decisão.

O sexto e último capítulo apresenta a Carta Pedagógica como instrumento de intervenção educacional construído a partir dos achados da pesquisa, configurando-se como mecanismo relevante destinado a qualificar o trabalho dos coordenadores pedagógicos e aspectos relacionais como os seus coordenados – os professores. A carta representa uma tentativa de aproximação dos achados da pesquisa com as necessidades reais das escolas, mantendo coerência orgânica com a teoria que fundamentam este trabalho.

Finalmente, as considerações desenvolvida nesta pesquisa permitem-nos afirmar, provisoriamente, que o CP configura-se como profissional estratégico na construção de relações democráticas com os professores, embora esse processo apresente tensões e contradições que merecem destaque: conciliar exigências burocráticas com demandas formativas; mediar as relações de poder verticalizadas com a horizontalidade necessária ao trabalho coletivo; problematizar os conflitos para o crescimento pessoal e profissional em detrimento do silenciamento.

2 PROBLEMATIZANDO O (DES)CAMINHO DAS RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS ESCOLAR

A compreensão que buscamos aprofundar neste capítulo procura situar o leitor acerca das principais categorias imersas na pesquisa, mediante o referencial teórico que nos instiga a entender a natureza histórica, os movimentos e as contradições das políticas educacionais enlaçado à lógica neoliberal, atual estratégia do capitalismo contemporâneo para enfrentar a sua crise estrutural. Neste sentido, a ofensiva contra o trabalho, a reestruturação produtiva e (contra)reforma do Estado são configurações do capital para minimizar a queda na taxa de lucro.

Assim, com base em autores como Veiga (1998), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Libâneo (2018), Paro (2002, 2023), Harvey (2008), Anderson (1995), Gentili (1995), Ianni (1999), Dardot e Laval (2016), Frigotto (2010, 2014), partimos do entendimento que o cenário mundial do capital, sob os ditames da hegemonia financeira, proclama o domínio do mercado sobre todas as relações humanas na sociedade e, com ele, o fim da esfera pública comum e dos direitos sociais universais, dentre eles, o direito à educação.

Para posicionarmo-nos no enfrentamento e combate das relações democráticas na escola, necessitamos de referencial(ais) teórico(s) que fundamentem a construção do projeto político-pedagógico⁹. A pergunta é, pois, a quais teorias recorrer para apreender criticamente a nossa prática pedagógica? Aqui, pretendemos dialogar com as teorias críticas, que têm, como premissa, a ação humana crítica, responsável e comprometida com a educação, o ensino, a escola e as relações democráticas neste lugar, ou seja, a participação dos sujeitos e a gestão dessa participação que ali se processa vinculada aos seus próprios interesses e objetivos e da classe que pertencem.

Concordamos com Veiga (1998), quando afirma que o princípio orientador do PPP na escola é a organização do trabalho escolar em sua totalidade, sopesar a cultura escolar comum que é, ao mesmo tempo, partícipe da cultura da sociedade, em parte, o pilar das relações democráticas, do direito social à educação de caráter público, gratuito e de qualidade do ensino. Nesse horizonte, reside o que tem de nuclear do projeto educativo, que é o de não se

⁹ O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (Veiga, 1998, p. 6).

distanciar da concepção de democracia como possibilidade de ponto de partida e realidade efetiva da democracia no ponto de chegada.

As relações democráticas e a organização da prática pedagógica na escola devem ser concebidas no contexto da luta política, econômica, social, ideológica e ecológica, considerando o confronto das forças sociais e dos interesses corporativos pelas políticas educacionais – por vezes, favoráveis; por vezes, desfavoráveis. As respostas para os desafios contemporâneos **da e na** escola democrática terão de emergir do próprio "chão da escola", construídas com a iniciativa e a disposição de professores e pesquisadores. Tais ações organizativas da escola não advêm por alguém (especialista, *coach*, mentorias etc.), distantes da realidade cotidiana e dos embates travadas no espaço escolar (Veiga, 1998).

Segundo a autora a:

[...] construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (...) o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor e do coordenador pedagógico na *dinâmica dentro e fora do muro da escola* (Veiga, 1998, p. 2 grifos nossos).

Pensar a educação, a escola é olhar para as suas especificidades, embora distintas, são categorias em disputas e coexistem, sendo que, na esteira do pensamento de Brandão (1981, p. 27): “Não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação”. Já a ideia de escola contrapõe “a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica” (Libâneo, 2018, p. 49). O autor completa que os objetivos da educação subordinam-se “a pressões de forças sociais presentes na sociedade”, desde os que emergem de contextos da economia global, dos poderes políticos e econômicos do país, inclusive os locais (Libâneo, 2018, p. 21).

Nessa ótica, a educação, enquanto prática social, é sempre resultante de projetos de sociedade em disputas. Por conseguinte, encontro as lutas em defesa da democratização da educação e da escola, sobretudo, da escola pública, cuja função social tem a ver com a formação mais ampla, para além da lógica utilitarista das demandas produtivistas do mercado de trabalho (Dourado, 2013).

Na compreensão de Libâneo (2018, p. 49), a escola é a síntese entre a cultura experienciada que acontece na vida cotidiana e a cultura formal, apreensão dos conhecimentos e das habilidades de pensamento. Segundo Paviani (1986, p. 13), a educação desempenha uma

função política para além de seus objetivos meramente científico-pedagógicos. As concepções de educação praticadas nas escolas são, de fato, um projeto político, ou seja, “toda educação escolar é projeto político”.

Desse modo, podemos dizer que as escolas são os lugares de intercruzamentos de culturas, entre elas, a cultura escolar. Neste sentido, Libâneo afirma que: “a cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas, e de agir” (2018, p. 34).

A cultura da escola é constituída pelo conjunto de fatores, geográfico (urbana – centro e/ou periferia, campo), o sistema de ensino é público ou privado, a comunidade escolar (condições sociais e econômicas), a forma de gestão da equipe diretiva, o comprometimento profissional do quadro de funcionários, concursados/contratos, currículo, o Projeto Político Pedagógico assume qual perspectiva teórica. Enfim, a cultura organizacional “diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular (...) cada escola tem o seu modo de fazer as coisas” (Libâneo, 2018, p. 92).

Na visão de Libâneo (2018), enquanto a perspectiva burocrática e tecnicista da escola parte do pressuposto de uma realidade objetiva e neutra, com foco na produtividade e em resultados quantitativos de eficácia e eficiência, opõe-se a ela uma concepção de escola como um sistema social. Esta última considera os sujeitos, a intencionalidade de suas ações e o contexto sociocultural e político como elementos centrais de sua cultura organizacional. Além disso, faz prevalecer formas democráticas de gestão e de tomada de decisões.

Neste capítulo, buscamos explicitar que a educação, mais especificamente, a formação humana, a-histórica e a-política, em certa medida, satisfaz os interesses da elite dominante, por outro lado, existem os anseios e os interesses contrários das forças sociais que formam as classes trabalhadoras, as quais transformam o conjunto das instituições, incluindo a escola, em um campo de disputa, um espaço de embate de projetos societários.

2.1 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO NEOLIBERALISMO E SEUS GUARDIÕES

É com o desenvolvimento do processo de internacionalização do capital que o liberalismo transfigura-se em neoliberalismo, o que se convencionou chamar de globalização da economia, sendo o novo cenário que se inaugurou nos anos 1990, com bem destacou um pesquisador do tema:

[...] a nova divisão transnacional do trabalho e da produção, a crescente articulação dos mercados nacionais em mercados regionais e em um mercado mundial, os novos desenvolvimentos dos meios de comunicação, a formação de redes de informática, a expansão das corporações transnacionais e a emergência de organizações multilaterais, entre outros desenvolvimentos da globalização do capitalismo, tudo isso institui e expande as bases sociais e as polarizações de interesses que expressam o neoliberalismo (Ianni, 1999, p. 217).

Conforme Gentili (1995, p. 230), o neoliberalismo é um projeto que se assume, no contexto mais amplo da crise sistêmica mundial, como uma real saída multifacetada — política, econômica, jurídica e cultural particularizada para “crise hegemônica a que começa atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70”.

O autor situa o neoliberalismo no quadro da urgência da hegemonia burguesa face a nova configuração do capitalismo internacional. O neoliberalismo surge como reação e alternativa histórica a tais crises enunciadas (Gentili, 1995, p. 231):

1. a crise da organização *taylorista* do trabalho;
2. a crise do Estado de Bem-Estar corporativista;
3. a crise do Estado intervencionista;
4. a crise ecológica;
5. a crise do fordismo global;
6. a crise do “indivíduo”

O aprofundamento pormenorizado sobre o neoliberalismo escapa à natureza e aos limites deste trabalho. Porém, vale como alerta sobre a nova ordem cultural implacável para funcionar sua lógica, em que a violência do mercado cumpre um papel estratégico para a sua materialidade como manifesta o autor em duas passagens do seu texto:

[...] o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como um direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública* (Gentili, 1995, p. 230 grifos do autor).

De uma perspectiva radicalmente democrática o mercado é o lugar do *não-direito*. “consumir”, “trocar”, “comprar”, “vender” são ações que, ainda que amparadas em certos direitos, identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de “consumidores”. Na retórica conservadora, ser “consumidor” pressupõe um direito (em sentido estrito) e uma possibilidade de amplitude variável (Gentili, 1995, p. 240).

Seguindo esse mesmo raciocínio, os autores do livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* asseguram que, nesse modelo de sociedade neoliberal, cabe a cada indivíduo “saber escolher e comprar”, a partir das noções de competências, habilidades, eficácia e produtividade, que é a prescrição do receituário neoliberal para o sucesso individual

e profissional. Nesse viés, alertam Dardot e Laval sobre o “passo a passo” para idealização mundial da sociedade a partir da:

A estratégia neoliberal consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida (2016, p. 217).

Diante do exposto, Harvey (2008) acrescenta que todo o entusiasmo em relação às liberdades de mercado e à mercadificação de tudo produzem contradições sociais difíceis de amenizar e controlar com a negação dos direitos sociais materializados nas ações interventivas estatais. Na direção oposta às demandas dos serviços públicos básicos da sociedade, reafirmam políticas pontuais e individuais focalizadas no desenvolvimento de habilidades e competências no bojo da teoria do capital humano, que preconiza a ascensão ao prestígio social e/ou fracasso como responsabilidade dos agentes na sociedade de mercado.

A escolha desse caminho demonstra que tanto a integração econômica dos indivíduos quanto a valorização da educação básica para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos estão atreladas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da fragmentação e da exclusão (Frigotto, 2010). Tal direcionamento torna mais difícil a educação de alunos das camadas populares, pois prioriza o ensino prático, instrumental e imediatista em prejuízo ao conhecimento científico, à disciplina intelectual e à formação para cidadania crítica (Libâneo, 2018).

Sobre a concepção de currículo instrumental e de resultados, que não consegue alcançar a curto prazo e nem pela empresa, escrevem Libâneo, Oliveira e Toschi que:

[...] a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente (2012, p. 115-116).

Na iminência do “compro, logo existo” e do individualismo possessivo num mundo de pseudosatisfações, os indivíduos caminham para ruptura de todos os vínculos de solidariedade e uma condição que beira o niilismo. Preocupado com o aprofundamento das relações mercantis e a omissão do Estado, Harvey afirma que:

[...] Privada da capa protetora de instituições democráticas vivas e ameaçada por todo tipo de desarticulação social, uma força de trabalho descartável se volta inevitavelmente para outras formas institucionais por meio das quais construir solidariedades sociais e exprimir a vontade coletiva. Tudo prolifera - de gangues e cartéis criminosos a redes de narcotráfico, minimáfias, chefes de favelas, cultos seculares e seitas religiosas, passando por organizações comunitárias, organizações de defesa das tradições e organizações não-governamentais. Essas são as formas sociais alternativas que preenchem o vazio deixado pelos poderes do Estado, por partidos políticos e outras formas institucionais, que ou se desmantelaram ativamente ou simplesmente se deixaram esgotar como centros de empreendimento coletivo e de relacionamento social (2008, p. 92).

Assim sendo, os cortes draconianos no orçamento destinado aos gastos sociais são expropriados pelo capital, que necessita do fundo público para realizar o seu desejo de acumulação de riqueza. Enlaçado a isso devemos acrescentar a crítica da filósofa Marilena Chauí (2022, p. 88) de que:

O neoliberalismo, portanto, não é a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareição do fundo público, mas a decisão de cortar o fundo público no polo do financiamento dos bens e serviços – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado.

Reluzente em sua crítica à retórica implacável de Thatcher de que "a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais", mas, principalmente, ao desmoronamento da sociedade, pela descrença dos indivíduos nas instituições convencionais e nos valores humanos, Harvey completa destacando que:

A reação inevitável é reconstruir solidariedades sociais, embora seguindo linhas distintas - o que explica o renascimento do interesse pela religião e pela moralidade, por novas formas de associacionismo (em torno de questão de direitos e cidadania, por exemplo) e mesmo o retorno de antigas formas políticas (fascismo, nacionalismo, localismo e coisas do tipo). O neoliberalismo em sua forma pura tem sempre ameaçado conjurar sua própria nêmesis em variedades autoritárias de populismo e nacionalismo (2008, p. 45).

Tendo como premissa o novo cenário mundial da face contemporânea do capitalismo, Frigotto (2014, p. 48) destaca:

O que se materializa efetivamente são formas diferenciadas e cada vez mais violenta de alienação ou superexploração do conjunto da classe trabalhadora. As políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização do trabalho e destruição da esfera pública materializam, de forma conjugada, a exacerbação da face destrutiva do capital. A destruição mais visível é a do conjunto de direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora e a instauração de uma insuportável e desintegradora provisoriedade e insegurança.

Conforme Harvey (2008), a diretriz central do pensamento político e econômico do neoliberalismo está assegurada pela participação estratégica de agentes nas principais instituições financeiras com poder de influências nas decisões políticas de qualquer país capitalista. Harvey (2008, p. 6) completa que:

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos "bancos de ideias"), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições financeiras, internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo.

O neoliberalismo, desse modo, é uma forma de conceber o mundo social, no qual o Estado é um legislador “neutro”, que ajuda na regulação das relações entre os indivíduos para desenvolver o livre mercado e a flexibilização da economia, com isso, pensando conseguir ações mais eficientes ao atendimento das demandas sociais. Na esteira do pensamento do sociólogo brasileiro Ianni (1999, p. 218), esses organismos internacionais mencionados representam os principais guardiões dos ideais e das práticas do neoliberalismo, “ou santíssima trindade guardiã do capital em geral, um ente ubíquo, como um deus”.

Esse modelo econômico vigente e hegemônico, denominado de neoliberalismo, tem fortes influências nas políticas educacionais. Nessa relação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 107-108) descrevem que:

As mudanças no âmbito da produção, em razão do avanço da ciência e da tecnologia, têm gerado uma situação de competitividade no mercado mundial. (...) A competitividade instalada e requerida pelo capital transnacional passa cada vez mais, pelo desenvolvimento do conhecimento e pela formação de recursos humanos, atribuindo papel central à educação. Nesse sentido, as orientações do Banco Mundial têm sido educar para produzir mais e melhor. Para o banco, o investimento em educação, em uma sociedade de livre mercado, permite o aumento da produtividade e do crescimento econômico (...).

No entendimento de Laval (2004, p. 43), a educação necessita de um ideal humano humanista, como aquele da escola republicana voltada para formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem. Ao contrário dela, a educação neoliberal redefine o ideal humano, “como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado”. Neste sentido, ocorre uma mudança fundamental, não é mais dever do Estado garantir o direito universal à educação para todos os seus cidadãos, mas são eles próprios, cada um com seu esforço e investimento de capital humano.

A questão que preocupa Harvey (2008) é como os indivíduos asseguram o seu sustento próprio diante de um contexto de redução de recursos advinda do mercado de trabalho esporádico, “na imagem formulada por Brecht ao dizer que, olhada de longe, a sociedade capitalista parece uma tábua horizontal onde todos são situados em condições de igualdade, mas que, olhada de perto, manifesta uma gangorra” (Frigotto, 2010, p. 159-160).

Para melhor defender a escola emancipadora e democratizar o acesso à cultura, Laval (2004, p. xxi), chama a nossa atenção para duas maneiras de proceder à transformação da educação. A primeira consolida e mantém a lógica mercantil e intensifica as desigualdades sociais. Esta coloca em plano B, “o princípio da educação pública, a apropriação por todos de formas simbólicas e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio e que promete, no seu lugar, aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado”. A segunda transformação almeja melhorar as condições de acesso e de apropriação dos conhecimentos para preparação profissional, além da ampliação de uma vida intelectual, estética, social rica e cheia de possibilidades.

Esse pressuposto contribui para analisar os embates das propostas educacionais em disputa na sociedade. “Trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas. (...) sua definição pela correlação de forças dos diferentes grupos e classes sociais” (Frigotto, 2010, p. 148). Frigotto conclui que:

[...] O fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade humana, e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exclusão social, não é uma predestinação natural, mas algo produzido historicamente (2010, p. 148).

No imaginário social do neoliberalismo, uma sociedade que funciona com base na democracia e na efetivação dos direitos sociais atrapalha a ordem natural do mercado ao atender a demanda dos cidadãos para legitimar-se, por vezes, envolvendo despesas governamentais que extrapolam a sua capacidade de arrecadação. Conforme a feliz expressão do norte-americano, Harvey, que se dedicou a estudá-lo:

Os teóricos neoliberais têm uma profunda suspeita com relação à democracia. A governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. A democracia é considerada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política. Em consequência, os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites. Dão forte preferência ao governo por ordem executiva e decisão judicial em lugar da tomada de decisões democrática e parlamentar. Os neoliberais preferem afastar as instituições-chave, como o Banco Central, das pressões democráticas (Harvey, 2008, p. 38).

Os neoliberais são adversários declarados da democracia, têm, no seu ideário nuclear, o combate aos movimentos operários, aos sindicatos e aos partidos de esquerda, concomitante à consolidação e ao predomínio da extrema direita no poder político, como ocorreu na Europa e na América do Norte. Thatcher, a dama de ferro, foi eleita na Inglaterra em 1979 e, no ano de 1980, Reagan elegeu-se presidente dos EUA; na Alemanha, Kohl derrotou o regime social liberal em 1982, enquanto a ruína do modelo de bem-estar dinamarquês ocorreu pela coalizão de direita durante o primeiro-ministro de Schluter (Anderson, 1995). A discussão sobre o neoliberalismo no Brasil será mais detalhada na seção (2.2) baseada no texto de Sallum Jr. (2003) “A metamorfose do estado brasileiro”.

A liberdade e a democracia podem tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática reclamar de maneira insistente os seus direitos econômicos, sociais, políticos e culturais. Portanto, diante da desconfiança neoliberal em relação à democracia, igualmente, articula ações paralelas à tomada de decisões do Estado orgânica à dinâmica da acumulação do capital e a restauração do poder de classe capitalista, por meio das parcerias público-privadas (Harvey, 2008).

Concluimos a introdução com um prenúncio pessimista para os desdobramentos da gestão educacional e escolar, mesmo com as conquistas das políticas educacionais de 1988, resultado do ascenso das lutas democráticas e dos movimentos sociais organizados. Todavia, ao longo dos anos 1990 até a atualidade, os movimentos sociais e as camadas populares viram enfraquecer as suas forças políticas progressistas, por intermédio das conquistas parciais, do desemprego e das ações coercitivas do Estado.

Em seguida, a discussão discorre sobre as premissas do neoliberalismo e de suas implicações na intervenção das políticas educacionais na escola, entre os profissionais da educação e no processo de aprendizagem dos alunos.

2.2 AS PREMISSAS BÁSICAS DO NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL

Diante das condições internacional e nacional favoráveis à implementação do neoliberalismo como pensamento único e alternativa ideal para os problemas da sociedade, é importante entender os seus pressupostos, para, na sequência, correlacionar com a gestão educacional materializada na escola.

Como mencionado anteriormente, o texto de Sallum Jr. (2003) “*A metamorfose do estado brasileiro*”, traz uma análise histórica minuciosa do Estado brasileiro e seu duplo papel como núcleo central das transformações sociais e mantenedor de estruturas de poder tradicionais. Paradoxalmente, promoveu a modernização econômica nacional aliada à dependência do capital externo, ao mesmo tempo em que limitou a participação política das classes populares.

Por sua vez, o autor argumenta que houve, no Brasil, um desenvolvimentismo marcado pela combinação entre avanço econômico e restrição democrática:

[...] desde meados da década de 1970, as ideias predominantes nos países centrais e nas agências financeiras multilaterais em relação à política econômica moveram-se, cada vez mais, do paradigma keynesiano para a ortodoxia monetarista, inclinada a adotar políticas rígidas de contenção de gastos públicos e de controle monetário. Essas mudanças nos fluxos econômicos e nas ideias predominantes em relação à gestão econômica restringiram muito a autonomia das políticas econômicas nacionais (Sallum Jr., 2003, p. 36).

No bojo das transformações do Estado brasileiro durante os anos 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso representou um divisor de águas na redefinição do papel do Estado, orgânico com os ditames das reformas neoliberais em desenvolvimento no cenário internacional. A análise daquele período, fundamentada na perspectiva teórica de Sallum Jr. (2000, 2003), permite compreender a “*Contrarreforma*”¹⁰ de reatualização conservadora político que permaneceu como uma constante no cenário brasileiro.

Trata-se de um processo de “*desestruturação do Estado e destruição dos direitos*” – em total concordância com Behring (2008), cujo desvendar implica os principais aspectos da contrarreforma: “a flexibilização nas relações de trabalho, as privatizações e a relação com o capital estrangeiro, as condições da seguridade social no Brasil, a perda de direitos sociais e o financiamento da seguridade social comprimida nas tenazes do ajuste fiscal” (Behring, 2008, p. 17).

A partir das constatações de desemprego Sallum Jr.:

[...] o governo Cardoso não conseguiu produzir contas públicas estruturalmente equilibradas, que pudessem ancorar a moeda nacional em lugar do dólar. Colheu esse resultado sem desvio significativo em relação ao neoliberalismo abraçado, que, desde o Plano Real, dominou a administração da política monetária e cambial, mesmo que alguns dos seus custos se tornassem cada vez mais evidentes – crescimento medíocre, privilégio dos rendimentos financeiros,

¹⁰ Uma crítica teórica consistente e contundente ao pensamento neoliberal, suas fábulas e sua relação com o mundo real, diga-se, sua natureza ideológica, está em Behring (2008: Capítulos 3 e 4).

desnacionalização da economia, intercâmbio cronicamente deficitário com o Exterior e, por fim, alto (2000, p. 40).

Como explicar a insistência nessa política macroeconômica de FHC, conforme aponta o autor, sendo que esta não pretende o enfraquecimento/diminuição do Estado, mas os ajustes necessários a novas funções, notadamente como regulador e garantidor de forças sociais favoráveis aos objetivos do capital – acumulação de riqueza socialmente produzida. Na sua crítica, Sallum Jr. (2000; 2003), destaca as contradições desse modelo, principalmente no que tange ao aprofundamento das desigualdades e à destruição de políticas públicas universais (saúde, educação, previdência social, transporte etc.).

No compêndio dos estudos de Vieira (2007), a pesquisadora, enfatiza que a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais previsto nos instrumentos maiores: a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96), que permitem assegurar que a gestão educacional representa um espaço das ações dos governos, federal, estaduais e municipais.

A partir desse entendimento, Vieira (2007, p. 61) destaca que os desdobramentos da gestão educacional são atravessados pelas “condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais. A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito”.

A gestão escolar diz respeito à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino, que, com base nos mesmos documentos legais, define que a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica competem à escola, desafiando a sua gestão a orientar-se para tal finalidade. A proposta pedagógica é a razão de existência da escola, sendo que, nela, definem-se os caminhos e as metas que um determinado coletivo escolar busca para si e para aqueles que compartilham e vivenciam as suas experiências formativas e profissionais.

Compete a cada escola fazer a gestão dos recursos humanos, dos recursos materiais e financeiros. Em primeiro lugar, deve-se priorizar as gentes que estudam e trabalham, bem como as ideias e a cultura escolar produzida, depois vêm os cuidados com os prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros etc. Vieira (2007) finaliza que a atribuição primordial e inegociável da escola pública é o cuidar que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem.

[...] Assim, tanto lhe cabe “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”, como “assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas”, como “prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento” (Inc. III, IV e V). Esses três dispositivos remetem ao coração das

responsabilidades de uma escola. Ao exercer com sucesso tais incumbências, esta realiza a essência de sua proposta pedagógica (Vieira, 2007, p. 62).

As considerações de Vieira (2007) apontam que a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar atua na esfera micro. Ambas articulam-se simultaneamente, a gestão educacional olha para escola e para o trabalho que se realiza nela. A gestão escolar pauta-se pela defesa da educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases.

A discussão que segue apresenta alguns aspectos que ajudam a compreender a reduzida intervenção do Estado, enquanto provedor de políticas públicas e sociais e a passagem da educação como direito de todos e dever do Estado para um direito privado do indivíduo e de sua família, como acreditam e defendem os reformadores neoliberais da educação.

A reflexão de Marilena Chauí contribui para afastar o imaginário natural, determinista e fatalista, assim sendo, ela discorre sobre a importância de investir o pensamento e a ação na construção de possibilidades reais de superação do neoliberalismo. Por conseguinte, Chauí mostra que:

[...] se não lutarmos contra o neoliberalismo, nossas tentativas para reconstruir a escola pública nos seus três graus estará prometido ao fracasso. O neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica, nem muito menos o fim da história. (...) portanto, algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não o saibam, e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas. Walter Benjamin escreveu que era preciso narrar a história a contrapelo, narrando-a do ponto de vista dos vencidos porque a história dos vencedores é a barbárie. Temos simplesmente de ter a coragem de ficar na contracorrente e a contrapelo da vaga vitoriosa do neoliberalismo. afinal, como dissera La Boétie, só há tirania onde houver servidão voluntária (2022, p. 110-111).

Na realidade brasileira, a crise do capitalismo dos anos 1970-90 elucida questões basilares e desafiadoras para aqueles que compreendem o espaço educativo como um *locus* fundamental da e para a luta, pela construção e defesa da democracia substantiva (Frigotto, 2010). No que se refere ao princípio da gestão democrática na escola é uma preocupação exposta por Vitor Paro, conforme podemos certificar:

[...] Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão na realidade concreta. Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente (Paro, 2002, p. 18).

Como veremos, os neoliberais orientam-se na direção oposta à da democracia, o seu discurso liberalizante consegue escamotear a sua natureza controversa:

[...] toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o “direito natural” de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e pessoal. (...) Esta concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da “liberdade” social e pessoal, por outro (Freitas, 2018, p. 19).

Inicialmente, é corrente a defesa do individualismo e da meritocracia, em que cada agente individual deve buscar por iniciativa própria atender os seus interesses, por meio das interações econômicas, políticas e sociais, vigente entre os indivíduos na sociedade. Ademais, paira a crença na liberdade e na competitividade, considerando que isso mantém a harmonia e o equilíbrio da sociedade, ou seja, cada um tem o livre arbítrio e autonomia para escolher e decidir o que é bom para si e lutar pelo que quer. No que concerne à educação, evidenciamos a orientação e o posicionamento de que:

[...] Os neoliberais criticam o fato de a escola pública manter o monopólio do ensino gratuito. Sugere que o Estado dê aos pais vales-escolas ou cheques com o valor necessário para manter os estudos dos filhos, cabendo ao mercado de escolas públicas e particulares disputar o mercado. (...) trata-se da implementação da política de livre escolha, uma das propostas mais cara ao ideário neoliberal. (...) no caso do ensino superior, o Estado financiaria o aluno que não pudesse pagar seus estudos, e este devolveria os valores do empréstimo depois de formado (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 150).

Freitas (2018) apresenta um dado histórico sobre a “escolha da escola” pelos pais (*vouchers*), que, no caso, contribuiu para separar a juventude branca da juventude negra nas escolas do sul dos Estados Unidos, nos anos 1950. Essa proposta dos *vouchers* vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos” não se mostrou na prática um caminho exitoso. De acordo com Freitas:

[...] a experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (2018, p. 18).

Nesse alinhamento, a formulação crítica de Laval (2004, p. 27) sobre a teoria do capital humano defendido por economistas ultraliberais ressalta que:

[...] o capital humano é um bem privado proporcionando uma remuneração ao indivíduo que o tem. Esta concepção estritamente individualista concorda com os pressupostos da teoria liberal ortodoxa: o indivíduo possui recursos próprios que ele vai tentar fazer crescer ao longo de sua existência para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais.

Arrancado das entranhas do antigo liberalismo, o neoliberalismo sustenta a ideia de organização da economia com base no individualismo, na propriedade privada, contrapõe a intervenção estatal e credita as decisões de ordem econômica aos indivíduos, às famílias e à empresa, e não o fazendo em relação à coletividade. O neoliberalismo é antes de tudo uma teoria

[...] político-econômica que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido, liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2008, p. 6).

O autor do excerto destaca, ainda, que se para os neoliberais o mercado garante o bem-estar humano e a competição entre os indivíduos, este é mecanismo regulador, ou seja, a liberdade pessoal e individual no mercado deve ser mantida. Destarte, cada um é responsável por suas atitudes e precisa responder pelos seus resultados, tanto os positivos quanto os negativos. Portanto, cada indivíduo necessita sobreviver com os seus recursos próprios, jamais depender da proteção estatal, consequentemente:

[...] o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação) em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (Harvey, 2008, p. 76).

A veemência de que, sob uma perspectiva mercadológica, as políticas educacionais alcançam melhores resultados tem conquistado muitos adeptos nas últimas décadas, preterindo aquela política realizada pela organização e gestão do próprio sistema de ensino público. Libâneo (2018, p. 45) considera como o marco inicial dessa tendência mundial, a partir do momento em que governo brasileiro submeteu-se às políticas educacionais e às orientações de organismos multilaterais, dentre eles: o Banco Mundial e a Unesco, que: “se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado”.

Uma constatação importante de Frigotto (2010, p. 153), é a de que:

[...] A legislação educacional promulgada sob a égide do golpe de 1964 e tendo o economicismo como sustentação teórico-ideológica ainda vigente, embora

profundamente questionado e, em parte, superada especialmente nos Estados e municípios onde a gestão educacional passou a ser controlada por forças políticas democráticas.

O autor prossegue referindo que a função da escola de currículo instrumental, pragmática e imediatista, também denominada de currículo de resultados voltado ao atendimento dos novos códigos da modernidade capitalista representa a força ideológica da sociedade conservadora. De acordo com Laval (2004, p. 14-15), o novo espírito do capitalismo é a do:

[...] enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão social. (...) incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda "rigidez" inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação.

À vista disso, abordar o neoliberalismo é trazer para a discussão o quanto ele está impactando, sobremaneira, o contexto da educação básica, especialmente, com o processo da implantação das reformas educacionais (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a reforma do ensino médio, a parceria público-privada na gestão etc.), e da retomada do tecnicismo e da privatização que alteram o sistema de ensino para atender os objetivos da economia e da sociedade capitalista. O funcionamento da escola, nos últimos anos, está se tornando cada vez mais centralizado e burocratizado, a gestão e a administração da instituição de ensino assemelham-se à concepção da gestão empresarial (gerencialismo), que atua para atender as necessidades mercantis da sociedade capitalista.

Como veremos, em continuidade, os preceitos neoliberais concatenam a noção de qualidade total no sistema de ensino e nas escolas de acordo com os ditames da racionalidade tecnicista e econômica. Contrapondo esse conceito, apresentaremos a qualidade social, pedagógica e política da educação.

Nesse bojo, também, apresentamos as concepções de organização e gestão escolar, a funcionalista mais próxima da administração empresarial e a gestão democrática que se opõe o mando/obediência, dominação/dominado, dirigente/dirigidos etc.

2.3 AS PREMISSAS BÁSICAS DO NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR

A partir do momento em que as escolas foram surgindo e organizando-se no Brasil, atrelado a esse processo veio também a administração acompanhada da ordem e do controle para que os fins da formação desejada fossem alcançados. Conforme Saviani (2006, p. 20), os primeiros passos da organização das atividades educativas no país deram-se com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549. “No plano de Ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão. Mas no Plano¹¹ Geral dos jesuítas, *Ratio Studiorum*¹², que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega ocorrida em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão”.

Toda ação humana que se realiza na escola e no projeto educativo tem por base uma teoria de educação que orienta a gestão, o currículo, a formação dos professores, a atuação do CP e o ensino e aprendizagem dos alunos, é rumo a essa finalidade que convergem as políticas educacionais materializadas na ponta, ou seja, na prática de aceitação ou relutância dos sujeitos que convivem na escola.

A maneira de funcionamento da gestão na escola contribui para interações ou isolamento das pessoas no ambiente educativo. A gestão pode organizar a escola de modo que funcione “cada um por si”, estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação, ou pode estimular o trabalho coletivo, solidário, negociado, compartilhador (Libâneo, 2018, p. 32). O espectro que ronda a gestão pública das escolas e o direito à educação é apresentado por Paro (2023) como duas ameaças: a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e do amadorismo dos que “cuidam” dos assuntos da educação.

A primeira ameaça privilegia a busca de resultados econômicos por meio da privatização e/ou adoção de “pacotes” da iniciativa empresarial (uso de recurso público) em detrimento dos fins educativos, assim sendo, deixam-se seduzir pelos preceitos da competição mercantil, soluções imediata e superficial, que compensem o seu amadorismo pedagógico. “A

¹¹ A versão final do plano, depois de ajustes, foi promulgada em 1599: “O Plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bebel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias” (Saviani, 2006, p. 20).

¹² As origens do *Ratio Studiorum* remonta à Constituição da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552. A IV parte dessas *Constituições* trouxera já as linhas mestras da organização didática e, sobretudo, sublinhara o espírito que deveria animar toda atividade pedagógica da Ordem (Idem).

razão mercantil, como o nome indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado” (Paro, 2023, p. 163).

A segunda ameaça ocorre pela total ignorância pedagógica dos planejadores das políticas educacionais, majoritariamente economistas, políticos, empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros, o seu desconhecimento sobre o processo educativo ignora a especificidade do trabalho pedagógica escolar. Ademais, esses planejadores pautam-se nos princípios, métodos e técnicas dominantes do mundo dos negócios do paradigma empresarial capitalista. A prática escolar beira uma cegueira pedagógica conduzida pelo “senso comum que ignora séculos de história da educação e de progressos científicos na elucidação da maneira como as pessoas aprendem e na proposição de novas formas de ensinar” (Paro, 2023, p. 165).

Grosso modo, refletir sobre trabalho pedagógico que se realiza na escola do ponto de vista da dimensão educativa, olhando para a sua totalidade, do que representam as políticas educacionais, é um enorme desafio. Destarte, representa compromisso com a construção coletiva de um projeto político-pedagógico, que, em seus propósitos, seja exequível, à medida que os sujeitos que idealizam, constroem e planejam, assumam para si a responsabilidade da execução e avaliação permanente.

Uma passagem esclarecedora da reflexão diz respeito à renúncia da escola de sua função primordial e dos equívocos dos professores, quando remetem o fracasso escolar, meramente, para a falta de interesse do aluno ou da sua família. Nesse viés, também é equívoco conceber a aula como mero produto do trabalho escolar – da prática pedagógica. Nessa concepção,

[...] desde que o professor deu uma boa aula, a escola cumpriu sua obrigação, apresentou o seu produto, tudo o mais sendo responsabilidade do aluno. Mas, se consideramos o conceito de trabalho humano enquanto “atividade adequada a um fim” (...), a aula ou a “situação de ensino” constitui o próprio trabalho, não seu produto. Se a escola tem que responder por produtos, estes só podem ser o resultado da apropriação do saber pelos alunos. Se estes não aprenderam, a escola não foi produtiva. Dizer que a escola é produtiva porque deu boa aula, mas o aluno não aprendeu é o mesmo que dizer que a cirurgia foi um sucesso, mas o paciente morreu (Paro, 2023, p. 36).

Os processos da democracia não ocorrem necessariamente juntos, na escola e na sociedade. O avanço da democratização na escola encontra limites nas relações de poder e na distribuição igualitária da riqueza socialmente produzida. Porém, a preocupação da escola não se restringe à economia, mas, principalmente, contribuir para partilha equânime do conhecimento sistematizado. Como defende Libâneo (2018), uma escola democrática por

excelência, garante a todos os seus alunos um ensino de qualidade social, constituído de uma formação ampla, humana, profissional, participativa e crítica.

Cabe aos sujeitos na relação com o outro e com o projeto educativo de escola escolherem o horizonte da prática democrática no interior da escola, sendo que ela é um espaço elementar para o espraio de uma cultura democrática: princípios e valores de uma real democracia em construção e consolidação. Dessa maneira, compete à equipe diretiva, ao coordenador pedagógico, aos professores, aos funcionários, aos alunos e aos pais assumirem uma gestão democrática articulada aos compromissos dos “de baixo”, em direção dos desejos e demandas reais da classe explorada e dominada, o que vai além das lutas educacionais institucionalizadas. Os saltos democráticos da sociedade estão imbricados com apropriação igualitária da riqueza, ou seja, ultrapassa as fronteiras e as ações no interior da escola.

Se, para determinada teoria, a totalidade é o resultado da “soma das partes”. Para concepção sociocrítica, a totalidade é constituída social e historicamente. No advento da compreensão de que a realidade é totalidade concreta, Lukács (1979, p. 28) assevera que:

[...] totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são a realidade “formas de ser, determinações da existência” elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas, dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto intensivo quanto extensivo.

Cada instituição de ensino, a partir de seu contexto, possui um projeto, que é político, quando se assume coletivamente os alunos e a sua aprendizagem, como direito fundamental que delimita a instituição de sua cidadania plena, mas também é pedagógico uma vez que está alavancado para a formação humana ampla, consciente e crítica. É precipuamente tarefa do CP e dos professores, mas também de todos aqueles/as que fazem parte do coletivo da escola, assegurarem a aprendizagem dos alunos. Dialogando as ponderações de Paro (2023, p. 35 grifos do autor) temos que:

[...] Quando se fala em educação para a formação do cidadão é esse pressuposto que deve estar por trás: o de que, como condição para elevar-se a um nível humano de *liberdade*, diferenciando-se da mera *necessidade* natural, o indivíduo precisa “atualizar-se” historicamente pela apropriação de um mínimo do saber alcançado pela sociedade da qual ele faz parte.

Portanto, a tarefa do professorado diz respeito àquilo que foi classificado, por Libâneo (2018, p. 62), como qualidade social da educação:

[...] Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimento e o desenvolvimento e capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (...) escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitiva, e sociais, com alto grau de inclusão.

A gestão ou a administração de uma unidade escolar ultrapassam os limites da burocracia e das técnicas educacionais em moda ou com uma roupagem que aparenta ser nova, mas, na realidade, o que está ocorrendo é a retomada de velhas concepções. Todavia, há também a busca permanente para obter uma educação de qualidade, o que depende do esforço humano para que a escola produza avanços significativos na aprendizagem dos alunos. Assim sendo, cabe realçar que o salto de qualidade necessita que todos participem da luta pela educação pública democrática.

Na produção material de sua existência, na construção social de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o *saber* historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela *educação*, entendida como a apropriação do saber produzido historicamente (Paro, 2023, p. 34 grifos do autor).

Toda vez que se discute o assunto da qualidade do ensino público no Brasil, costumamos ouvir por meio da mídia, no debate com os pares e nos espaços formais e informais, a realidade aparente sobre o “carro chefe” da má qualidade do ensino é que a escola é insuficiente na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, no déficit do aluno que não chega à universidade e quando chega apresenta muitas lacunas. Não estamos dizendo, com isso, que os dois aspectos não têm importância, mas estamos de acordo com o pensamento que critica essa limitada finalidade da escola e demonstra o alargamento dos objetivos da escola pública. De acordo com Paro:

[...] A escola, como *locus* da educação sistematizada, não pode passar ao largo do próprio conceito de educação em sua inteireza, enquanto apropriação da cultura. E esta tem a ver com a própria concepção de homem que constrói sua especificidade e se constrói enquanto ser histórico à medida que transcende o mundo natural pelo trabalho. Ao transcender a mera natureza (tudo aquilo que não depende de sua vontade e de sua ação), o homem ultrapassa o nível da necessidade e transita no âmbito da liberdade. A liberdade é, pois, o oposto do espontaneísmo, da necessidade natural; é algo construído pelo homem à medida que constrói sua própria humanidade (2023, p. 34).

Libâneo (2018) aponta como eixos da qualidade social da educação: o currículo e os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, o alcance dos objetivos da escolarização

obrigatória. Em síntese, o pesquisador está se referindo à apropriação do conhecimento, ao desenvolvimento da personalidade, à formação para cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Como e onde verificar se isso está ocorrendo na escola, o autor responde:

[...] O principal critério de aferição dos resultados obtidos em relação a esses objetivos é o grau em que se obtém a qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. Os meios para a realização desses objetivos são o planejamento pedagógico e curricular, a organização da escola, a cultura organizacional, tecnologia e o desenvolvimento profissional dos professores. (...). O projeto pedagógico curricular é o instrumento de articulação entre fins e meios. Ele faz o ordenamento de todas as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da escola, tendo em vista os objetivos educacionais (Libâneo, p. 2018, p. 66).

Paro (2023) acrescenta que o pleito da qualidade social da educação também pressupõe o “querer aprender” como preocupação didática. O processo pedagógico escolar em jogo é semelhante ao processo de qualquer atividade humana, apesar da distinção elementar do próprio objeto inserido – o aluno. Este é o objeto de trabalho da ação educativa, neste sentido, no percurso do processo de trabalho, o aluno passa por intervenções para que alcance a sua transformação – apreensão do saber e dos valores éticos e políticos, o que resultará do produto final da atividade humana é o – “aluno educado”.

O autor faz uma importante diferenciação entre o objeto de trabalho pedagógico e o objeto de trabalho na produção material. No primeiro, o objeto é um sujeito vivo, possui interesses, desejos e vontade própria, pois se trata do ser humano social e histórico. Portanto, não se consegue conduzir o trabalho sem uma intencionalidade, não segue à revelia do objeto, a mediação entre objeto-sujeito precisa dialogar para que o processo realize o desejado. A indisposição do aluno impede o aprendizado. No segundo, o objeto durante o seu processo de transformação esboça uma reação passiva e submissa.

O pesquisador Paro (2023) insiste sobre a responsabilidade da escola em relação ao aluno e discorre sobre a tarefa mais desafiadora e difícil da escola, enquanto instituição, e dos profissionais que nela atuam, principalmente, aqueles/as que estão diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico, tendo em vista que:

[...] “querer aprender” é também um valor cultivado historicamente pelo homem e, pois, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Não cabe, pois, à escola, enquanto agência encarregada da educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Cabe sim, e esta é uma de suas mais importantes tarefas. Levar o educando a “querer aprender” é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas (Paro, 2023, p. 37).

Libâneo (2018) corrobora considerando que construir parâmetros de qualidade equânime quanto ao atendimento escolar, visto que não é nada fácil estabelecer a qualidade para todos. Porém, reafirma que todas as crianças e adolescentes têm direito assegurado ao sucesso escolar, no sentido amplo do direito à escolarização, para além do modelo tradicional de educação que credita o desempenho intelectual dos alunos por meio de provas e exames, limitando os resultados da aprendizagem aos testes padronizados de avaliação.

O modelo de aprendizagem escolar francês, até meados de 1970, predominou por intermédio de um processo de escolarização dualista. Sendo assim, conforme Dubar:

Enquanto a massa de alunos só frequentava a escola primária aprendendo a ler, escrever contar – mas também a instrução cívica – antes de entrar na aprendizagem ou na vida activa, o sistema escolar francês não pretendia ensinar a trabalhar, mas só instruir. A seleção social reservava o ensino longo as crianças da burguesia <os herdeiros> que aprendiam, em casa, os modelos culturais que lhe permitiam aceder, no fundo seus estudos, ao ensino superior e às profissões intelectuais. Ela permitia também oferecer oportunidades às <melhores> as crianças do povo que se tornavam <bolseiros> e podiam fugir aos seus destinos de camponês ou operários aplicando activamente nas aprendizagens intelectuais com fortes probabilidades de se tomarem professores, funcionários ou quadros superiores (2006, p. 156).

Em contextos específicos, as formações das sociedades capitalistas separaram a educação entre a disciplinadora e adestradora para trabalhadores e a formativa que domina a concepção da produção e a formação para governar os filhos da classe burguesa. Paradoxalmente, é da França esse exemplo, que, no ideário da Revolução Burguesa, proclamava a defesa da escola pública, gratuita, universal e laica (Frigotto, 2010).

3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A COMPREENSÃO DE SUA FUNÇÃO NA ESCOLA

A instituição de ensino a que pertencemos e, nela, cada profissional tem seu grupo de referência refletem e vão constituindo a nossa identidade e a maneira de compreender a escola, os indivíduos e a sociedade. Certamente, quando mudamos de tarefa na escola (professor para ser coordenador pedagógico), também mudamos nossas atitudes e comportamentos para manter a consonância com a nova função assumida.

Neste tópico, buscamos maior compreensão do trabalho do CP e como este tem contribuído ou não para instituir a sua identidade profissional, tendo presente em seu dia a dia que a escola demanda ações e compromissos em discrepância com a sua perspectiva pedagógica e a sua formação docente. As tarefas que o sistema de ensino propõe ao CP revela o seu pouco reconhecimento ao trabalho desse profissional, com entendimento que este contribua e assuma a responsabilidade pelo funcionamento da macroestrutura da escola, mas também pelo sucesso e fracasso das ações pedagógicas.

3.1 IDENTIDADES E IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Em nossa pesquisa, o conceito sobre identidade profissional está ancorado na linha clássica de Claude Dubar, sociólogo francês, especificamente na sua obra: *A crise das identidades a interpretação de uma mutação*, em que explorou uma longa pesquisa sobre as causas e os efeitos da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista. Na obra, ele descreve como a participação de operários, camponeses, professores, dentre outras profissões, estimula uma sensação de pertencimento e identidades construídas no e pelo trabalho, moldando o nosso pensamento sobre o mundo dentro e fora de cada grupo.

Para o autor, a constituição identitária é definida nas configurações eu-nós no campo de trabalho, a partir de formas distintas – a primeira mais voltada para o sujeito (trajetória biográfica), sua história, memórias, visão de mundo etc.; a segunda mais direcionada para o social (processo relacional), interações entre os sujeitos no espaço de atuação, sobretudo, é nesse meio que produz sentido e significado ao profissional, “as identidades profissionais são as maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos identificarem uns aos outros” (Dubar, 2006, p. 85).

A partir desse olhar sobre o profissional CP que atua diretamente no espaço escolar, Vasconcellos (2021, p. 172) destaca em seu livro: “*Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*” que aqui se percebe:

[...] uma flutuação conceitual, assim como uso diferenciado dos termos Supervisão Pedagógica (ou Supervisão Educacional) e Coordenação Pedagógica (ou Professor Coordenador, Orientador Pedagógico, Pedagogo) de acordo com as regiões do país, ou mesmo entre redes municipais, estaduais, federais ou particulares. (...). Deve ficar claro que não estamos nos referindo à Supervisão Escolar, profissional vinculado a o órgão central do sistema de ensino, responsável pelo acompanhamento de um determinado número de escolas.

Esses dois aspectos (biográfico e relacional) estão sempre abertos ao diálogo para construir a identidade profissional, caracterizam-se pela tensão dialética no confronto da unidade de contrários. O modo como o CP desenvolve o seu trabalho ajuda a instituir a sua identidade profissional e a sua relação com os professores, é a questão que nos propomos nessa reflexão, discutindo a função do CP na escola, tendo em vista que são os professores que trabalham diretamente ele.

Para Dubar (2006, p. 189), a individualização é a primazia crescente dos “Eus sobre o Nós”, o que define a identidade do sujeito em aprendizagem na ação com o outro:

Ser sujeito é ser capaz de construir, ao longo de toda a sua vida, relações de reconhecimento mútuo. Ser sujeito é, em primeiro lugar, recusar, para si como para os outros, as relações de dominação, de submissão, de autoridade imposta de forma arbitrária, de desprezo e de subordinação pessoal.

Perante a rapidez das mudanças na sociedade contemporânea é complexo remeter a ideia de identidade como algo estático e linear. Dubar (2006) demonstra, ao longo do livro, várias maneiras de construções identitárias, que são articuladas pelos aspectos sociais e individuais, na perspectiva do sociólogo, a identidade é um movimento permanente entre o individual e coletivo, ela configura-se de maneira provisória entre a dimensão subjetiva e objetiva. Cada indivíduo à medida que reconhece a si mesmo considera o significado dos outros sobre as suas formas identitárias.

Ele descreve duas formas identitárias: as primeiras formas identitárias, as mais antigas e até ancestrais, são as comunitárias, ou seja, a existência de grupos com sistemas comunitários, em que os indivíduos reproduzem-se de gerações em geração, sendo que, cada indivíduo, além do pertencimento, ocupa um lugar no seio da estrutura social, determinada pelos poderes e pelos próprios indivíduos como fontes essenciais de identidade. Essa forma considera como importante a existência do indivíduo e pode ser inscrita em linhagens étnicas

e até em corporações. As identidades nesses exemplos podem se dar pelos rituais da cultura herdada, por intermédio da linguagem, crenças e tradições.

No caso das segundas formas identitárias que o autor chama formas societárias, na sua compreensão é a presença na sociedade de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, o que podemos identificar como aquilo que está instituído pelas instituições como a família, a escola, a fábrica, o hospital, as categorias profissionais, o Estado. Cada um desses espaços em que vivemos de forma singular pertencem a transitoriedades de identidades que assumem papéis condicionados a mudanças no decorrer da vida (Dubar, 2006).

De acordo com Nóvoa (2009, p. 21), a constituição de iniciativas pedagógicas e de espaços de reflexão da prática “reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional”. Para isso, precisamos de mudanças nas condições de trabalho nas escolas e nas políticas públicas em relação aos professores. No raciocínio do autor:

[...] É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (Nóvoa, 2009, p. 21).

Além disso, Dubar (2006) aponta mais duas formas de construção identitária, mais voltadas para o eu. Uma diz respeito a consciência reflexiva, o projeto subjetivo se desenvolve simultaneamente com seus pares, que comungam de projeto comum e contribuem para a identificação de ambos. Quanto à escola e à relação entre professores e coordenadores pedagógicos, a colaboração entre esses profissionais promove uma prática pedagógica mais coletiva, além da melhoria no desenvolvimento dos alunos e na qualidade do ensino.

A formalidade para atuação do CP encontra-se na legislação vigente, a LDB, Lei nº 9.394 de 1996, discorre sobre os parâmetros exigidos para a formação no art. 64, em que dispõe que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, p. 19).

Outro aspecto indispensável que chama atenção é o que observa o art. 67, § 1º, da mesma Lei, a respeito da experiência. “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Brasil, 1996).

Certamente, a legislação sobre a formação e os pré-requisitos para o exercício profissional de quaisquer funções no magistério foram um passo importante para constituição da profissão docente, mas a formalidade não é suficiente.

A construção identitária, que Dubar (2006) nomeia como narrativa, implica indagações sobre as identidades instituídas por meio do relato histórico que cada um faz e assume de si mesmo perante o outro, assim sendo, o autor afirma que a identidade narrativa só se torna narrativa se for relatada, posta em evidência. É na e pela narrativa de si próprio que o íntimo, reflexivo torna-se uma história, um significado subjetivo do tempo, de si como história. “A identidade narrativa é uma construção, em situação, por um sujeito, dum agendamento das suas experiências significantes” (Dubar, 2006, p. 175).

Em concomitância com o embasamento do sociólogo sobre constituição identitária, escrevem Souza e Placco (2017, p. 13):

Entendemos a identidade como um processo constituído nas interações com os outros – no caso do CP, professores e gestores (com quem se relaciona com mais frequência) e os alunos, famílias e o sistema de ensino, também presentes no processo de atribuir-lhe papéis e funções, expectativas e representações. Concorrem ainda, nesse processo, a história singular do sujeito, construída enquanto vida pessoal e profissional. A formação, inicial e continuada, também compõe e tem importante papel no processo de constituição identitária de CP.

Na sociedade neoliberal, como já discutimos anteriormente, cada indivíduo liberado de seus vínculos sociais e institucionais tem a difícil tarefa de produzir a si mesmo pela competição e concorrência no mercado, num movimento de apropriação e desapropriação de sua construção identitária. Uma das questões que se apresenta a partir da cultura neoliberal para o coordenador pedagógico na escola é combater as atitudes individualistas, competitivas e excludentes e construir uma cultura do acolhimento, colaborativa e humana. Observamos, na escola, uma forma de pensamento e prática muito enraizada no individual, na concorrência e na competição, alguns indivíduos vivem como se a “escola fosse uma ilha” a parte da sociedade, enclausurados num mundo apartado da realidade social fragmentada, rasa e alienante.

Por isso, a relevância do profissional que domina uma prática refletida, em que ação e reflexão caminham juntas e estão sempre entrelaçadas, visto que, com base no refletir sobre a

sua própria ação, o docente vai se constituindo crítico e reflexivo (Libâneo, 2018). O horizonte do coordenador pedagógico é a aprendizagem significativo do aluno. Neste sentido, Marli André (2016) defende como oportuno o refletir dos docentes sobre a sua prática, analisando as suas intencionalidades, as ações, os resultados positivos e o que é necessário mudar para alcançar os objetivos propostos.

A autora reitera:

Quando se defende a proposta do professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo, porque além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve se refletir criticamente? O que é refletir criticamente? refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que precisa melhorar para obter melhores resultados (...) A pergunta que acompanha a questão do que é ser um professor reflexivo é “para que serve um professor reflexivo”? E a resposta é imediata: é para corrigir o que for preciso a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos (André, 2016, p. 19).

Conhecendo a realidade real da escola e das condições de trabalho docente, Nóvoa (2009, p. 22) indaga:

[...] Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

Vale mencionar o pensamento de Freire (1996), quando ele afirma que reflexão é uma passagem entre fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, a reflexão origina-se da curiosidade epistemológica sobre a prática docente, que começa com uma postura, inicialmente, ingênua e transforma-se em ação-reflexão-ação por meio de sua prática educativa. O autor afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática:

[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996, p. 21).

Os dilemas do dia a dia da escola não se resolvem individualmente, cada professor preocupado com seu conteúdo, sala de aula e sua turma. Os problemas de natureza pedagógica são de responsabilidade e uma tarefa do coletivo escolar – professores, coordenador pedagógico, equipe diretiva, funcionários, alunos e famílias, como propõe a professora:

[...] Não podemos falar apenas em professor reflexivo, temos também de reforçar a ideia de uma escola reflexiva, em que todos os seus membros, todos aqueles responsáveis pela ação educativa, participe da leitura crítica da prática, ou seja, da leitura crítica da realidade, para poderem aperfeiçoá-la cada vez mais. A ideia do professor reflexivo evolui ao longo do tempo para reforçar a de uma escola reflexiva (André, 2016, p. 19-20).

Quando nos referimos à escola é fundamental compreender a inserção e a trajetória profissional para além do diploma e de decodificar a significação atribuída ao trabalho e às atividades realizadas de maneira individual pelo professor na sala de aula. “Teoricamente, o modelo de competência profissional pode constituir um quadro que facilita a subjetivação do trabalho profissional” (Dubar, 2006, p. 168).

Em que consiste a profissão de professor? O que significa ser professor? Libâneo (2018) responde que o professor é um profissional que desenvolve uma atividade específica – o ensino. Possui formação acadêmica que possibilitou conhecimentos, habilidades e didáticas para assumir o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Porém, o autor nomeia como profissionalidade o conjunto de requisitos profissionais que torna alguém um professor, uma professora. “Os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão” (Nóvoa, 1992, p. 17).

A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo (Libâneo, 2018, p. 69):

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. (...) formação inicial e formação continuada nas quais os professores aprende e desenvolve as competências e habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (...).

O *profissionalismo* refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidade que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. (...) a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso como um projeto político democrático.

Contraditoriamente, o que presenciamos na escola são situações de trabalho impositivas e a desvalorização social da profissão de professor, realidade que vai na contramão da construção da identidade profissional. “Se o professor perde o significado do trabalho tanto de si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão” (Libâneo, 2018, p. 70-71).

Na pesquisa realizada por Placco e Souza, fica claro que: “Em suas ações na escola, os CPs, assim como os diretores e professores, reconhecem uma série de dificuldades enfrentadas por esse profissional, tais como a baixa remuneração, a grande quantidade de

tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica” (Placco; Souza, 2014, p. 16).

Quando refletimos sobre a identidade ou as identidades dos trabalhadores da educação, que trabalham na escola, evidenciam-se traços característicos heterogêneos, mas podemos delimitar um ponto em comum que estreitam as relações humanas, sociais e profissionais: todos servem ou deveria estar a serviço do ensino e aprendizagem do aluno. A construção identitária é mediada pelas múltiplas representações do real e oficial, a partir da gestão e da organização do sistema escolar, dos objetivos e do projeto político pedagógico que engloba todo o trabalho daqueles que atuam na instituição de ensino.

É fundamental apreender a constituição das identidades profissionais olhando a escola como um todo, pois os profissionais que trabalham nela também constroem as suas identidades. Nessa linha de raciocínio:

[...] no exercício da função de CP predominam tensões de três natureza e origens: as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, os pais e os alunos; as externas à escola, decorrentes das relações com o sistema de ensino a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo mau rendimento do aluno nos processos de avaliação externa; uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidade e expectativas do CP em relação a sua função e às necessidades da escola (Placco; Souza, 2014, p. 19-20).

A ressignificação da identidade docente passa pela luta por melhores salários e pela elevação de sua qualidade da formação inseparável da qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2018). A compreensão advinda dessas questões é fundamental para a especificidade da função do CP condicionado pelas normas oficiais, os regulamentos, mas, principalmente, pela relação com sujeitos escolares de aceitação ou resistências às normas estabelecidas pelo sistema. São os processos pedagógicos do dia a dia escolar que constituem a força social que impulsiona o atendimento das demandas das políticas educacionais.

O CP é um sujeito histórico, inserido num tempo, lugar (escola) e tarefa condicionado pelas circunstâncias históricas, mas é simultaneamente mobilizado pela sua razão, interesses e desejos, um autor do seu contexto histórico. É a condição de sujeito que o caracteriza como humano histórico:

[...] O homem não é, portanto, apenas um “animal social”, porque não lhe basta *relacionar-se* com o outro, é preciso também *conviver* com a subjetividade do outro, que, como tal, tem ou advoga a condição de sujeito, de autor. Ou seja, os indivíduos humanos possuem vontades, interesses, valores, desejos, projetos, sonhos, que não necessariamente coincidem com os de outros indivíduos da mesma espécie. A convivência diante dessa condição é que caracteriza a ação *política* em seu sentido amplo (Paro, 2015, p. 42).

É na relação social com a equipe diretiva, os professores, os alunos, os funcionários, os pais que o CP vai construindo a concepção de si mesmo e compreende a realidade que está inserido, diante dela, cabe-lhe pensar, agir, sentir e partilhar com os outros os seus aprendizados e suas experiências. A luz da constituição identitária do CP, consideramos, como aspecto fundante de sua identidade profissional, a maneira que assume a função/cargo, a sua história pessoal, a sua trajetória formativa, a sua prática docente, bem como os seus sonhos e objetivos que versam sobre a forma que ingressou na função (Placco; Souza, 2014).

O nosso foco aqui é compreender quem é esse profissional: Como se articulam as exigências do sistema de ensino com as demandas da escola? O trabalho que o CP assume contribui para constituição de sua identidade profissional?

Para as autoras, são essas contradições que impulsionam o modo de ser e viver a coordenação na escola:

A constituição identitária dos coordenadores pedagógicos se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais, da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os coordenadores pedagógicos assumem. No entanto, esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente, também implica contradições (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 770).

A mudança de identidade para Outro é, então, reinterpretada em função do projeto, no qual o sujeito adquire uma identidade pessoal simbolizada pelas formas identitárias construídas, “através e num processo específico de socialização que geralmente assegura esta dupla primazia do societário sobre o comunitário e do para si sobre o para outro”. Esse sujeito socializado resulta da interiorização reflexiva, ou seja, da tomada de consciência, (identidade reflexiva) que permite a construção do projeto pessoal (Dubar, 2006, p. 150-151).

Na compreensão de Nóvoa (2022), a profissão docente exige a superação da prática individualista na escola e a capacidade de os professores em construir processos coletivos de trabalho. Essa tarefa é ainda mais urgente hoje do que no passado, pois ninguém se consolida numa profissão isoladamente, as novas práticas pedagógicas surgem na reflexão com os pares. “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2022, p. 67). No caso do CP, ele precisa dos professores para construir a sua identidade como coordenador pedagógico.

O pensamento crítico, a capacidade analítica, a abertura para o diálogo, o trato com opiniões divergente, a tomada decisões fazem parte das situações do ambiente escolar que o

CP pelos seus saberes e fazeres refletivos em decorrência de sua prática vai constituindo a sua identidade profissional. Mais do que isso, compete-lhe articular e reunir o esforço humano de modo coletivo para concretizar aquilo que se estabeleceu no plano de ação.

3.2 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

É importante assinalar a partir da revisão de literatura que já existe uma pesquisa robusta sobre o CP¹³ enquanto um profissional da divisão social do trabalho escolar, que cumpre um papel de extrema relevância na sustentação da proposta pedagógica da escola, por intermédio do diálogo, assessoramento, acompanhamento, avaliação do trabalho dos professores.

A frente do processo organizativo da escola com vistas a atingir os fins da prática pedagógica, compete ao CP atender as demandas (pedagógicas e burocráticas) e realizar ações que ajudem a garantir o bom desempenho da prática educativa entre professores e alunos, ao mesmo tempo que lida com a formalidade, da mesma forma tem que planejar. Neste sentido, é de extrema importância que o:

[...] coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. É ele, quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidade com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade (Geglio, 2014, p. 135).

O trabalho do CP visa ao professor, mas pode desenvolver-se de maneira restrita ou ampla. As ações restritas são o controle da carga horária, preenchimentos de planilhas, revisão das notas, pareceres no sistema, fiscalização da sala de aula, averiguação do livro ponto, substituição de professores. As ações amplas concretizam-se nos momentos de formação, nas reuniões pedagógicas, no planejamento das atividades etc.

Podemos, a partir das definições de Libâneo (2018, p. 180), postular uma primeira descrição da função de coordenador pedagógico, profissional que é o responsável por viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico-didático em diálogo direto com os professores, tendo em vista a qualidade do ensino. O autor destaca:

¹³ O Coordenador pedagógico – Coleção 18 volumes. (orgs.). Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida. São Paulo: Loyola, 2022.

[...] A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (...) As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos (Libâneo, 2018, p. 180-181).

A natureza do trabalho pedagógico tem, como premissa, o próprio conceito de trabalho humano desenvolvido pela teoria social crítica (Paro, 2002; Vasconcellos, 2021). O trabalho como uma atividade adequada a um fim, é característica do homem que o qualifica e diferencia da necessidade meramente natural, “isto porque só ele é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e busca sua concretização” (Paro, 2002, p. 29).

Consideramos aqui o destaque dado por Libâneo (2018, p. 128) para o entendimento de pedagógico:

[...] O termo *pedagógico* é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como reflexão sistemática sobre as práticas educativas. (...) A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas ao "como se faz", mas, principalmente, ao "por que se faz", orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e política almejadas pelo grupo de educadores.

Essa prerrogativa humana do trabalho educativo, enquanto atividade direcionada para uma finalidade, transforma a si mesmo e a natureza. Quando reportamos tais categorias para o trabalho pedagógico, algumas ponderações precisam ser feitas, em primeiro lugar, que se trata de um trabalho não-material, “cujo produção e consumo se dão simuladamente. É o caso, por exemplo, do trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula” (Paro, 2002, p. 31). Vasconcellos (2021, p. 15-16) ressalta que:

[...] Na educação e mais especificamente da atividade pedagógica, por trabalhar fundamentalmente com o saber, o que está em jogo é a subjetividade dos envolvidos (produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, habilidades), sendo que os instrumentos são eminentemente simbólicos (o que não significa em absoluto isolamento em relação às esferas produtivas e política da existência).

A organização do trabalho escolar diz respeito à racionalização do uso de recursos humanos, materiais, físicos, financeiros, informacionais, ou seja, os meios de trabalho disponíveis para assegurar a efetividade dos processos formativos do aluno (Libâneo, 2018). Quanto às condições indispensáveis para o funcionamento da escola, Paro (2023, p. 159) chama de aspectos políticos e técnicos:

[...] Os primeiros dizem respeito, acima de tudo, à liberdade e à autonomia de professores e demais educadores escolares para planejarem e organizarem suas atividades de acordo com as peculiaridades de seus alunos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico. Os aspectos técnicos, por sua vez, têm a ver com todas as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica, indo desde recursos didáticos, material escolar, mobiliário, salas e ambientes disponíveis, passando por remuneração satisfatória e formação permanente, até os espaços e tempos reservados para a troca de experiências com colegas de trabalho e compartilhamento de experiências com a comunidade.

A estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe são aspectos pertinentes para o funcionamento da escola. No entanto, é da responsabilidade do CP coordenar os esforços humanos, liderar e concatenar o trabalho coletivo dos professores (Libâneo, 2018).

[...] Entender a organização escolar como cultura, significa dizer que ela é construída pelos seus próprios membros que tanto podem criar espaço de trabalho produtivo e até prazeroso ou um espaço hostil e estressante. Não estamos afirmando que na escola não deva existir conflitos, diferenças, interesses pessoais, interesses de poder. Eles existem e, por isso mesmo, convém instalar uma prática de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão pública dos compromissos e dificuldades (Libâneo, 2018, p. 191).

Contemplar, na escola, uma cultura democrática e participativa, coloca para o CP o enfrentamento dos resquícios (período ditatorial – 1964-1984) da gestão nas escolas públicas, por intermédio de uma estrutura burocrática, centralizadora, fiscalizadora e punitiva nas unidades de ensino sob a liderança autoritária do diretor e todos aqueles que formam a equipe diretiva. No período de ruptura política que se inauguram reformas do ensino, a exemplo do parecer nº 252 de 1969¹⁴ que reformulou os cursos de Pedagogia em quatro habilitações voltadas para áreas técnicas, individualizadas: administração, inspeção, supervisão e orientação (Saviani, 2006, p. 29).

A par dessa constatação histórica, podemos dizer que a função de CP não é algo recente na organização escolar, apesar de outras denominações. Atualmente, a postura pedagógica do CP é aberta ao diálogo, colaborativa e democrática, o que contribui para construção da identidade profissional docente e do CP e para efetivação do trabalho coletivo na escola.

Quadro 01 - Princípios orientadores da prática do CP

CRITICIDADE	TOTALIDADE	HISTORICIDADE
--------------------	-------------------	----------------------

¹⁴ A nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional (Saviani, 2006, p. 31).

* Contrapõe: - Não ficar preso à aparência do fenômeno. - Negação do problema, partilha da crença do sistema. - Pequenas modificações, sem mudanças, as estruturas do poder. - Confundir crítica com “falar mal”. * Concordância: - Compreensão da natureza contraditório do real. - Organização para ação concreta, pois é a ação que transforma a realidade (e não as palavras). - O avanço da crítica depende da tentativa de intervir no real, a consciência crítica se constitui da práxis e não do discurso.	-As múltiplas relações que ocorrem na escola. -Relação entre o todo e a parte, geral e particular. - A postura de resistência do professor às mudanças não é um fato isolado. - O professor-coordenador é acusado pelos colegas de ter “mudado de lado”. Na realidade, ele vê a realidade de outro ponto de vista. - A tarefa é trazer os elementos para que os professores compreendam e enfrentem juntos a situação.	- Como chegamos a essa situação das escolas públicas e da profissão docente? Sabemos como sair dela? - Cabe, então, investigar: como a educação e seus profissionais chegaram à desvalorização social e à falta de perspectiva de mudanças? - Estamos em total acordo que, em muitas escolas, as políticas educacionais foram implantadas de cima para baixo, sob orientações do tecnicismo, no cenário de desqualificação da formação, achatamento salarial, entrada dos especialistas, avanços dos livros didáticos, esvaziamento da função docente. - A alienação desse processo aqui descrito, o seu caráter exterior, estranho, burocrático e autoritário é o grande responsável pela descrença nas escolas e igualmente nos professores.
---	--	---

Fonte: (Vasconcellos, 2021, p. 135-139). Elaborado pelo autor.

Os CPs têm, nas mãos, a tarefa de articular os fundamentos legais e torná-los em políticas para que a escola seja um ambiente, em que todos aprendam com professores, alunos, funcionários. O CP encontra-se com a incumbência de preencher formulários e planilhas, igualmente, cobra dos professores para fazer o mesmo, ambos os profissionais devem ter familiaridade com o computador e as ferramentas do Drive, como, por exemplo, as planilhas eletrônicas. O autor aponta críticas sobre o formalismo presente na escola:

[...] No cotidiano da escola, muitas foram as contradições: propostas desvinculadas das condições para sua efetivação; formalismo (por exemplo: exigência de preencher formulários com determinados verbos ou termos); imposição do livro didático (professor “tem que” seguir); estratégias de dirigentes do sistema de ensino de transferir toda a responsabilidade para a escola, em nome da delegação da tarefa de elaboração do Projeto Político-pedagógico; faz-se projeto, muda alguém da mantenedora, impõe-se outro; faz-se plano de trabalho e nunca ninguém sequer lê etc. A história profissional, do grupo e da instituição nos ajuda a entender muita coisa, possibilitando uma aproximação mais adequada à realidade (Vasconcellos, 2021, p. 139).

Em suas atuações na escola, professores e coordenadores atendem as determinações institucionais da rede de ensino, mas também explicitam a realização do plano de ação individual e coletivo, ou seja, as decisões compartilhadas de trabalho, os assuntos das reuniões pedagógicas, as preocupações do conselho de classe, as temáticas de formação e estudos, os encaminhamentos e avaliação das ações realizadas etc. Para não incorrer nas ocorrências corriqueiras do dia a dia escolar, destacamos o Plano de Ação como um instrumento indispensável do CP na organização do trabalho pedagógico.

No que se refere ao trabalho pedagógico na escola, o autor assevera que a melhor:

[...] concepção de funcionamento de uma escola é aquela que a toma como uma organização educativa, que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns e elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem, um sistema permanente de formação continuada que inclui a utilização de processos grupais eficientes de tomada de decisões, projetos de trabalhos comuns, programas de orientação para professores iniciantes, momentos de reflexão sobre a prática, desenvolvimento de formas de comunicação (Libâneo, 2018, p. 223).

Assim, defendemos a ideia de que um bom planejamento começa com uma boa pergunta: quais os aspectos internos e externos à escola que dificultam o trabalho docente? A pergunta é orientadora do processo de reflexão e das escolhas teóricas para chegar a concretizar uma intervenção que possa mudar a realidade da escola. Ante ao exposto, isso implica que os profissionais que atuam nela expressem pertencimento e comprometimento com as tarefas que, por vezes, é trabalhosa e desafiadora.

Nessa imbricada dinâmica de relações humanas na escola e do combinatório de cobranças, demandas, conflitos, contradições e interações sociais, tanto coordenador quanto coordenados exercem as suas funções no campo da educação. Que prática/as necessita/m de mudança/s? Queremos algo melhor para a escola? Estamos satisfeitos com os processos pedagógico que se efetivam na escola? Que planejamento orienta as nossas ações?

A reflexão sobre o planejamento faz lembrar a rotina da escola, que também é feita de escolhas e de caminhos diversos. Nessa mesma linha de pensamento, recordo aqui a passagem do trecho da obra de Lewis Carroll: “Alice no país da maravilha”, no qual Alice está perdida e encontra o Gato Cheshire em cima de uma árvore. Ao vê-lo, surge o seguinte diálogo:

- *O senhor pode me ajudar? Diz Alice.*
- *Claro. Responde o Gato.*
- *Para onde vai essa estrada?*
- *Para onde você quer ir?*

– *Eu não sei. Estou perdida.*

– *Para quem não sabe para aonde vai, qualquer caminho serve*¹⁵.

O ato de planejar está sempre vinculado com a insubordinação dos sujeitos com aquilo que está dado, mas também com o desejo de mudança, com a intencionalidade de transformação da realidade em que estamos inseridos. Compreendemos o planejamento como um instrumento, a mediação do processo de mudanças, planejar, portanto, é sinônimo de transformação ou de, pelo menos, atentar para a transformação. “O que transforma a realidade são as ações. O querer é condição necessária, mas não suficiente para alterar o real” (Vasconcellos, 2021, p. 40).

Sartori e Fávero (2020, p. 54-55) corroboram que:

No ato de planejar, indicam-se objetivos, procedimentos metodológicos e de avaliação das ações. Ao ter em conta que avaliar consiste em dialogar com os objetivos, com os procedimentos, com os processos e com os resultados, é necessário ir além do viés pragmático e técnico. Assim sendo, se o contexto se revela complexo, é primordial questionar os resultados sem desconsiderar, na análise, as bases epistemológicas, em que se ancoram os procedimentos que geraram os processos e, conseqüentemente, produziram os resultados. Ao olhar pelo ângulo da relação teoria e prática – da práxis – e refletir sobre o feito/realizado é que se pode redimensionar e projetar um novo agir e/ou uma nova ação.

Para Vasconcellos (2021), uma ação que provoca transformações na realidade é aquela que atende alguma necessidade radical do grupo e/ou da instituição, daí a importância de levar em conta a situação de cada escola, de seus profissionais, as demandas reais e o seu projeto político-pedagógico. Saber o que fazer tem como premissa identificar dois aspectos basilares do plano de ação: as possibilidades e as necessidades.

Assim sendo, o mesmo autor destaca que para que uma ação passe do plano subjetivo para o objetivo, da intenção para a prática, tem de ser possível a sua materialização, caso o planejado continue no plano ideal leva ao descrédito da própria ideia de planejamento. Neste sentido, Vasconcelos frisa que:

A possibilidade, portanto, está relacionada à viabilidade ontológica, ao vir a ser da ação expressa no plano, uma vez que nos interessa propor algo que possa efetivamente ser realizado. Já a necessidade diz respeito à quantidade da ação, uma vez que não interessa qualquer ação. Esses critérios, aparentemente simples e até óbvios, se levados a cabo, qualificam substancialmente o planejamento (2021, p. 42).

¹⁵ CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

Ao tratarmos da elaboração de um Plano de Ação, enquanto instrumento de trabalho do CP, as autoras Terzi e Fujikawa (2013) assinalam que “planejar é mapear na realidade contextualizada focos de atuação para converter as intenções delineadas em deliberação de ações”. O ato de planejar é o prenúncio da leitura do processo político e pedagógico vivido no espaço escolar.

Sartori e Fávero (2020) anotam que o desafio do planejamento para o CP está em confrontar os cenários que descaracterizam a sua função e, ao mesmo tempo, construir ações capazes de mobilizar o grupo de profissionais à prática reflexiva, ressignificando a sua atuação com base na própria realidade concreta da escola. O CP ao pensar um plano de ação necessita considerar a escuta das demandas reais dos professores, tendo em vista que um CP que renuncia o plano em sua atuação fica refém dos problemas do dia a dia, o que leva a uma ação fragmentada, às frustrações do profissional e a resultados aleatórios.

Terzi e Fujikawa (2013) asseveram que o Plano de Ação serve para o CP inquirir a coerência entre a projeção e o que se realizou, mas também para analisar as metas, os objetivos e as intervenções alcançadas, dessa forma, cabe atribuir avaliações que apontem o resultado das ações propostas, mas que tragam também as lacunas e o surgimento de outras necessidades no decorrer do processo vivenciado pelos profissionais. O plano de ação, consequentemente, é o que baliza o trabalho organizativo e o desenvolvimento da prática pedagógica no processo da ação coordenadora na escola.

No tópico seguinte, debruçamo-nos sobre o estado do conhecimento, dimensão metodológica de suma importância para iniciar os primeiros passos no caminho enquanto pesquisador. Nessa etapa, adentramos os trabalhos científicos já produzidos sobre a temática que escolhemos aprofundar e dar sentido para a subjetivação da nossa escrita acadêmica, num movimento contínuo de ressignificar os resultados alcançados com os achados de nossa pesquisa. Para isso, realizamos buscas através de descritores e compilamos num quadro as pesquisas que se aproximam e dialogam com o objeto de nossa investigação. Esse procedimento foi realizado no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com o objetivo de acrescentar contribuições no desenvolvimento do estudo em tela.

3.3 O QUE JÁ VEM SENDO PESQUISADO: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CP

Como de praxe, o processo investigativo iniciou pela construção do estado do conhecimento, que se fez por meio da busca na plataforma digital de pesquisa científica, que disponibiliza publicações de teses e dissertações, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

O estado do conhecimento, na perspectiva metodológica trazida por Morosini e Fernandes (2014), remete-nos a identificar e compilar as pesquisas que dialogam com o nosso objeto de investigação. Morosini e Nascimento (2021) enfatizam que: “O uso do estado de conhecimento vem crescendo no Brasil, mas apresenta desafios, pois implica num domínio do campo em estudo pelo pesquisador, entendido como o conhecimento dos paradigmas que perpassam o tema”.

Certamente, o contato e o manuseio com os trabalhos acadêmicos desenvolvidos e concluídos nos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil contribuem para ampliar o repertório intelectual e qualificar a caminhada do pesquisador. Nas palavras dos autores:

No trabalho acadêmico, o conhecimento e suas relações com a vida é nossa ferramenta de trabalho. Nesta perspectiva, compreender o conhecimento como produção histórico-cultural situado e datado nas estruturas de poder vigentes em cada espaço-tempo (...) o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Para Morosini e Nascimento (2021), o levantamento da produção científica na área da educação é imprescindível para o pesquisador iniciante conhecer, explicitar e refletir baseado nas produções acadêmicas já publicadas e que participe, desse modo, da consolidação do campo científico. Esse ponto de partida também corrobora para mostrar possibilidades de abordagens e caminhos teóricos e metodológicos de sistematização e organização dos passos seguinte da investigação.

No quesito dessa fase exploratória, o estado do conhecimento proporciona uma primorosa visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que elegemos como tema de pesquisa; o que nos dar elementos para construir uma valoração da relevância social e acadêmica do tema, inicialmente, selecionado, situando-o em um campo de produção de conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014).

As autoras reafirmam:

O estado de conhecimento estrutura-se nas fases metodológicas a seguir especificadas: escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do *corpus* de análise; leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos

primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o *corpus* de análise; construção das categorias analíticas do corpus: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72).

A fonte utilizada para produção do estado do conhecimento foi o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, por meio de pesquisa de palavras chaves e descritores, como, por exemplo, coordenação pedagógica e diálogo e relações democráticas espaço-tempo, produzidas nos últimos cinco anos (2019 a 2024).

No repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, de 2019 a 2024, com os descritores coordenação pedagógica e diálogo, identificamos, nos resumos, 43 pesquisas; destas, 23 são teses e 20 dissertações. Já com os descritores relações democráticas e CP foram encontrados 19 dissertações e nove teses. Do total de 71 trabalhos, apenas quatro se aproximaram do tema de pesquisa.

Quadro 02 - Pesquisa por descritores na BDTD

DESCRITORES	TÍTULOS ENCONTRADOS	BUSCA	UTILIZADAS
- Coordenação pedagógica e diálogo	43	Todos	2
- Relações democráticas e CP	28	Todos	2

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Quadro 03 - Informações dos trabalhos selecionados pela pesquisa na BDTD

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	IES
2020	CARNAVAL, Geórgia Stéphanie Kieltika	Coordenação pedagógica: trabalho de articulação e encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos em escolas municipais de Cascavel/PR	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
2020	STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro,	O trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
2019	SILVA, Queila Ferreira da	O movimento interativo entre coordenação pedagógica e professoras no contexto escolar: educação em diálogo	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT CUR - Rondonópolis

2021	ROCHA, Marilene Pinto Cardoso Laranjeira	A gestão da educação pública em Palmas de Monte Alto: do ordenamento às ações na escola (2005-2015)	Dissertação	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
------	--	---	-------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A dissertação de mestrado da autora Geórgia Stéphanie Kieltika Carnaval, a partir de uma pesquisa qualitativa no âmbito escolar, com uma abordagem fenomenológica, realizou a análise de dados no reconhecimento da importância da participação, de forma democrática, das discussões, deliberações e encaminhamentos a serem tomados no espaço escolar, mediante o diálogo, a escuta da opinião do outro, sem imposição hierárquica do receituário a ser seguido. Nessa articulação, o CP é indispensável no diálogo com todos para melhorar as interações humanas e, juntos, realizar o trabalho pedagógico – ensino e aprendizagem dos alunos, por intermédio da mediação entre alunos, pais e professores, aproximando discurso e prática.

No caso da dissertação de Franciele Aparecida Carneiro Stefanello, quando se refere ao trabalho do CP, a autora afirma que é um profissional que se soma aos professores para atingir bons resultados. Porém, no dia a dia, o CP realiza atendimento das famílias, estabelece estratégias para mobilizá-las para o trabalho colaborativo, atende as demandas burocráticas da escola: relatórios, preenchimento de planilhas, fiscalização do plano de ensino dos professores, problema de indisciplina, entre outros. Além da rotina, o CP participa de lives de orientação e formação da rede de ensino. As inúmeras atribuições mencionadas ao longo da pesquisa evidenciam a descaracterização da principal função do coordenador pedagógico, pelo cotidiano escolar, mas também pela manutenção das estruturas de poder estabelecidas.

A pesquisadora Queila Ferreira da Silva, na análise de dados de sua dissertação, pontua os desafios do CP no trabalho com o grupo de professores, principalmente, com a ideia de pertencimento, engajamento, compromisso e autonomia no processo formativo e autoformação. O CP contribui para o elo conectivo orgânico entre teoria/prática numa base epistemológica reflexiva e crítica da relação entre professores e o CP.

Na dissertação de Marilene Pinto Cardoso Laranjeira de Rocha, na discussão do campo empírico de sua pesquisa, é demonstrada a importância do funcionamento dos órgãos colegiados legais para a democracia, com base na flexibilidade, diálogo, coletividade e bom relacionamento entre os profissionais da escola. A pesquisadora afirma ainda que a democratização do processo pedagógico exige uma participação consciente e crítica de todos os sujeitos nas discussões e nas tomadas de decisões, mas também na efetivação das decisões

que buscam resultados educacionais melhores e significativos do ponto de vista da aprendizagem do aluno.

A realização desta pesquisa bibliográfica com base em dissertações e teses possibilitou conhecer os estudos sobre o CP e as abordagens acerca de suas funções na escola. Ademais, ao entrar em contato com as pesquisas correntes propiciou delimitar o tema, ajustar o problema de pesquisa, bem como a formulação dos objetivos. Sendo assim, as contribuições procedentes do estado do conhecimento trouxeram mais clareza teórica e metodológica sobre como se estrutura uma escrita de dissertação, mas também todo um arcabouço epistemológico de investigadores que dão sustentação e cientificidade acerca da produção de conhecimentos na área educacional.

Em síntese, as pesquisas exploradas ampliaram o escopo sobre o trabalho pedagógico do profissional que exerce a ação coordenadora, confirmando a relevância da atuação desse profissional para o funcionamento da organização escolar e o cumprimento da finalidade social da escola. Desse modo, os estudos consultados são de grande valia para a reflexão e a escrita do estudo em curso.

Até o momento, as pesquisas averiguadas, apesar de suas particularidades, apresentam semelhanças entre elas e a minha proposição de pesquisa. No que diz respeito às condições salariais, à forma de ingressar na função, à desvalorização profissional, ao acúmulo de tarefas, ao ativismo, dentre outros aspectos que impedem o CP de desenvolver a especificidade de sua função estão: formação, planejamento e intervenção na realidade escolar, dificuldade de aliar teoria e prática, o projeto institucional com as demandas correntes, os anseios e os desejos dos sujeitos concretos.

Cabe destacar que o sentido das relações democráticas entre o CP e os professores nas pesquisas analisadas apresentaram pouca conexão com o tema em pauta. Por outro lado, despertaram outros olhares, como a formação continuada do CP, os procedimentos escolhidos para as escritas dos trabalhos e a importância da tomada de consciência do CP sobre a sua função social na escola.

Certamente, a validade do conhecimento humano é transitória e provisória pela sua historicidade, por essa razão, as pesquisas consolidadas merecem serem revisitadas quantas vezes foram necessárias para qualificar as investigações que se encontram em processos de desenvolvimento, sujeitos às mudanças e abertas às novas contribuições.

No tópico seguinte, dedicamo-nos especificamente à análise das pesquisas consolidadas sobre o coordenador pedagógico, priorizando teses e dissertações vinculadas a

Programas de Pós-Graduação em Educação. Destacamos os trabalhos que estabelecem maior convergência com a nossa pesquisa, as suas contribuições e os diálogos e possíveis problemas de investigação.

3.4 O ESTADO DO CONHECIMENTO: TRAMAS CONSOLIDADAS E NOVOS CAMINHOS ENTRE O CP E OS PROFESSORES

As tramas consolidadas e os novos caminhos entre o CP e os professores não apenas qualificam teoricamente a pesquisa, mas também ampliam a nossa análise crítica reflexiva e busca por uma maior afinidade teórico-metodológico com as produções acadêmicas no campo educacional sobre a temática.

A inclusão desse tópico é dedicada ao recorte das pesquisas sobre o coordenador pedagógico e surgiu como recomendação da banca de qualificação, posteriormente, acatada pelo pesquisador e seu orientador. Consideramos essa abordagem fundamental pela sua contribuição na delimitação do *corpus* analítico-exploratório, mas também pelas suas interfaces teórico-metodológicas que sustentam a epistemologia desta investigação. No intento de transcender uma mera revisão bibliográfica, preocupamo-nos com o já produzido e desafiamo-nos às novas problematizações.

Nesse contexto, ao reconhecer o Estado do Conhecimento como ferramenta de estratégia metodológica para o mapeamento de produções científicas, adotamos, como fonte primária de investigação, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Digital da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Essa plataforma foi eleita como principal recurso metodológico por concatenar trabalhos acadêmicos de instituições nacionais, oferecendo um panorama abrangente e representativo das pesquisas consolidadas no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação no país.

Para a organização do quadro documental do levantamento bibliográfico, realizamos uma busca sistemática na Plataforma BDTD, utilizando o descritor “coordenador pedagógico”, palavras consideradas no título do trabalho: trabalho, identidade e prática. A busca foi delimitada pelo recorte temporal de 2019-2024. A consulta inicial resultou em 68 registros, os quais foram submetidos a uma análise preliminar com base na leitura dos títulos e resumos. Desse conjunto, foram identificadas 49 dissertações e 19 teses, sendo que apresentaram aderência direta à temática investigada 16 dissertações e uma tese. O Quadro 04

sintetiza essas produções, apresentando, de forma organizada: ano de publicação, instituição de origem, autoria, título completo de cada trabalho e tipo de documento.

Quadro 04 - Pesquisa consolidadas no BDTD sobre o CP.

ANO	SIGLA IES	AUTOR	TÍTULO	TD*
2019	UFPA	CARVALHO, Lusinete França de	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural	Dissertação
2019	UEPG	Garbosa, Helena Gutoch	O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa	Dissertação
2020	UNIOESTE	Manarin, Camila	Formação e trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-Paraná	Dissertação
2020	UNIOESTE	Carnaval, Geórgia Stéphanie Kieltika	Coordenação pedagógica: trabalho de articulação e encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos em escolas municipais de Cascavel/PR	Dissertação
2020	UEPG	Santos, Keila	Práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí – PR	Dissertação
2020	UEPG	Stefanello, Franciele Aparecida Carneiro,	O trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR	Dissertação
2020	UEPG	Rosário, Gabriela Chem de Souza do	O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais ensino fundamental	Dissertação
2021	UPF	Silva, Ana Carolina Leite da	Coordenador pedagógico e seus processos formativos: análise das pesquisas sobre a temática	Dissertação
2021	Unisinos	Santos, Dulce Helena Teixeira dos	Identidade profissional do coordenador pedagógico: mapeamento de teses e dissertações de 2009-2019;	Dissertação
2023	UNIOESTE	Araujo, Vanderleia Schlickmann de	De co-ordenador a coordenador pedagógico: vivências e percepções no cotidiano do trabalho	Dissertação
2023	UNINOVE	Ruiz, Cintia Berto Oliva	Afinal, quem forma o formador? A formação continuada da coordenadora pedagógica de creche na rede municipal de São Bernardo do Campo	Dissertação
2023	UNINOVE	Lima, Luana Lodi	Currículo da cidade – educação infantil e a formação dos coordenadores pedagógicos na rede	Dissertação

			municipal de ensino de São Paulo: divergências e convergências	
2024	UEPG	Colman, Danielli Taques	O trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na formação de professores/as nas pesquisas científicas: contribuições de Paulo Freire	Dissertação
2024	UNINOVE	Fernandez, Michele	Uma perspectiva histórica da construção da identidade da coordenadora pedagógica na rede municipal de Santo André, SP (1990-1998)	Dissertação
2024	UPF	Mora, Neura	A formação do coordenador pedagógico com base em premissas do pensamento sistêmico e na educação das emoções de Martha Nussbaum	Dissertação
2024	Unisinos	Fraga, Débora Suzana Berlitz	Aprender em companhia: a relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica e os professores na educação infantil;	Dissertação
2022	UEPG	Kailer, Priscila Gabriele da Luz	A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa-PR	Tese

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

* TD - Tipo de Documento.

Após triagem baseada na análise dos metadados (títulos e resumos), na plataforma da BDTD, foi realizada uma busca sistemática no Repositório Digital Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim, contudo, não se encontrou nenhuma Dissertação e Tese da referida instituição na BDTD. No Repositório, foi utilizado o descritor "coordenador pedagógico" e estabeleceu-se como recorte temporal o período entre 2019 e 2024, delimitado com o propósito de abranger as produções científicas mais recentes, considerando as mudanças na nomenclatura do Coordenador pedagógico, retornando a ser denominado supervisor escolar.

A busca inicial resultou em 83 registros, dos quais apenas nove (10,8% do total) apresentaram adequada aproximação temática com o objeto de estudo desta pesquisa. O reduzido percentual de produções identificadas pode ser interpretado à luz do contexto institucional, ou seja, a relativa juventude da instituição (15 anos de existência), o que implica naturalmente um acervo bibliográfico ainda em consolidação. O Quadro 05 apresenta, de forma sistematizada, os dados dessas produções, incluindo: ano de publicação; título completo e autoria.

Quadro 05 - Recorte do Repositório Digital da UFFS.

ANO	TÍTULO	AUTORIA	*TD
2018	Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escolar	Fabris, Márcia	Dissertação
2021	Formação continuada na escola: o lugar da coordenação pedagógica	Theodoro, Nagiba Aloana	Dissertação
2022	O trabalho do coordenador pedagógico na implementação da Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental – anos finais	Baldissera, Dulcimar	Dissertação
2022	O trabalho da coordenadora pedagógica com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de abrangência da 15ª CRE	Nogaro, Ivania	Dissertação
2023	O trabalho do coordenador pedagógico: a formação continuada em uma escola pública da rede estadual de ensino do RS	Amaral, Daniela Thiel do	Dissertação
2023	Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	Schiessl, Marlina Oliveira	Dissertação
2023	Formação continuada de professores na escola: o coordenador pedagógico como mediador	Galafassi, Simone	Dissertação
2024	O coordenador pedagógico e a mediação dos processos pedagógicos nas instituições municipais de ensino da AMMOC	Ferreira, Willan Flagner de Oliveira	Dissertação

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

*TD – Tipo de documento

O levantamento dos dados identificou 36 produções acadêmicas sobre o coordenador pedagógico, com a seguinte distribuição: 35 dissertações (97,2% do total) e uma tese (2,8% do total). A análise temática revelou que a maioria das pesquisas das bases pesquisadas concentra-se em três eixos principais: a natureza do trabalho pedagógico, os processos de construção identitária e os aspectos formativos da função. Notamos, contudo, uma ausência de investigações que abordem especificamente as relações democráticas entre o CP e os professores. Essa constatação evidencia um campo ainda não explorado na literatura e aponta para a necessidade de estudos que aprofundem a dimensão relacional do CP com os professores.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor; que depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar. Enquanto não chegamos a isso de não conseguir mais deixar de escrever, não estamos ainda escrevendo pra valer. Pesquisar também é isso. Mas no pesquisar o escrever está polarizado, persegue um tema preciso. Escreve-se à procura de um assunto. E quando se chega ao assunto, o escrever se faz pesquisar, sem que o assunto seja o mais importante. O que desde então importa é a disciplina de trabalho que ter um assunto impõe escrever; é a elaboração crítica de uma experiência que a pesquisa comporta (Marques, 2003, p. 91).

A pesquisa é um labor artesanal, exige esforço e criatividade e realiza-se no intento de normas estabelecidas, por meio da linguagem representada em conceitos, proposições, métodos e técnicas a partir da particularidade e da caminhada de cada sujeito pesquisador (Minayo, 2011). O marco epistemológico que orienta este estudo é o de que os fenômenos não se explicam por si mesmo. Assim, a aparência imediata de um fato não revela a sua essência, cabendo ao pesquisador/a a tarefa de desvendá-la mediante a análise de aspectos de diversas ordens (econômica, política, ideológica, educacional, entre outras) que coadunam para a constituição do fenômeno estudado.

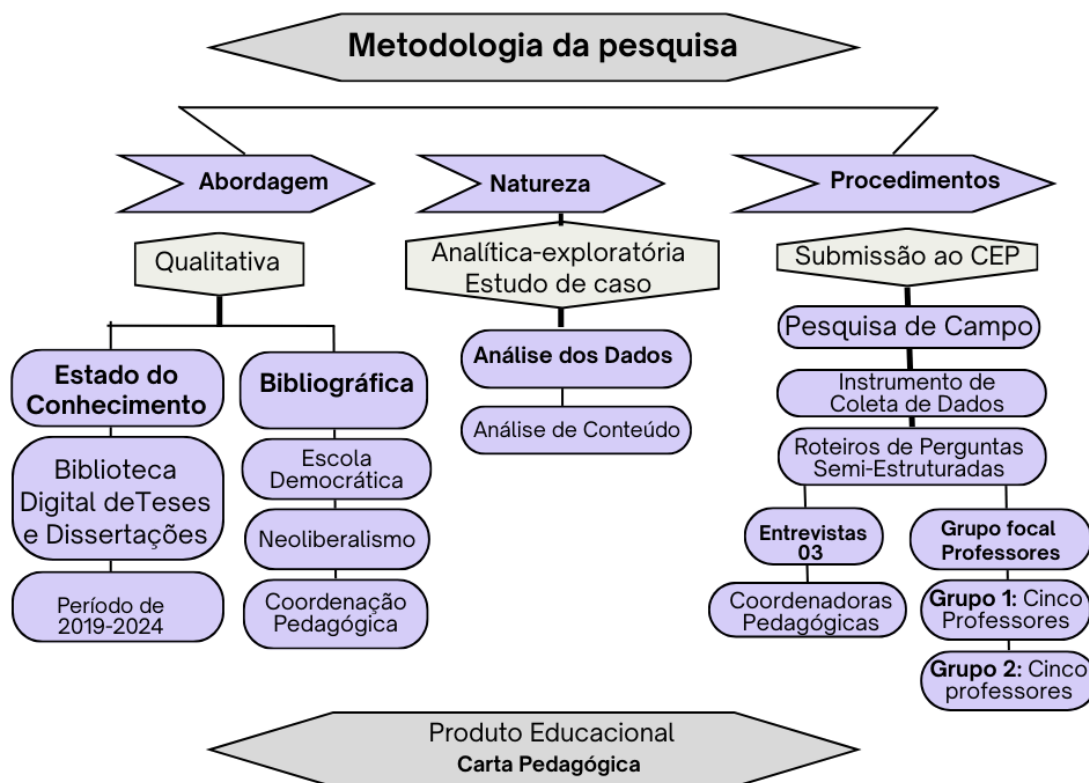
O mundo fenomênico constitui-se na concomitante relação de manifestar e esconder a essência: “[...] Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (Kosik, 1976 p.16). O movimento fenomênico caracteriza-se por uma relação dialética de desvelamento e ocultamento da essência, isto é, a aparência é a forma pela qual a essência torna-se notória, mas também é o véu que a mascara, exigindo uma análise crítica com rigorosidade para ser desvendada.

Nas palavras do autor: “[...] O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário” (Kosik, 1976, p. 15). Esse processo exige por parte do pesquisador/a a mobilização de um arcabouço teórico, o qual deve ser criticamente ponderado e revisado, *pari passu* ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação em sua abordagem.

Neste capítulo, anunciamos os pressupostos metodológicos de sustentação desta pesquisa. Primeiramente, vamos contextualizar a compreensão de pesquisa e de metodologia, aspectos inegociáveis para tornar exequível os objetivos pretendidos, também caracterizar o

lugar e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. A figura a seguir demonstra o passo-passo do caminho metodológico da pesquisa percorrido pelo pesquisador.

Figura 01 – caminho metodológico do pesquisador



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

4. 1 ASPECTOS GERAIS: OS ANÚNCIOS DA PESQUISA EM TELA

Neste itinerário de estudo, elegemos, como objeto de nossa pesquisa, as relações sociais e democráticas entrelaçadas entre o coordenador pedagógico e os professores, com vistas a compreender como os princípios da gestão democrática se fazem presentes na escola. O nosso ponto de partida é o diálogo com os professores, as experiências partilhadas, a observação das estruturas de poder e a tomada de decisões, a participação nas reuniões pedagógicas, o conselho de classe e os documentos oficiais da escola.

Na tentativa de responder a essa problemática: Como os coordenadores pedagógicos, que atuam na Escola Estadual de Educação Básica estão articulados com os professores na perspectiva da gestão democrática? delimitamos como objetivo geral: Investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em

diálogo com os professores de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede estadual do RS.

A imersão na presente pesquisa está inserida no Mestrado Profissional em Educação, que pretendeu no componente curricular: Metodologia da Pesquisa, contribuir com a disciplina intelectual, aprimoramento profissional e a formação de pesquisadores éticos e comprometidos com os sujeitos envolvidos no campo, a qualidade educacional e a intervenção no contexto vivo e pulsante da escola.

Em prol dos propósitos do programa de Mestrado, é oportunizado aos mestrandos(as), no 1º semestre do curso, conhecer, debater e criticar a pluralidades de métodos de iniciação à pesquisa científica e os seus respectivos autores, bem como os meandros técnicos, epistemológicos, teóricos e metodológicos.

Numa passagem do livro *“escrever é preciso: o princípio da pesquisa”* Marques (2003, p. 93) afirma que pesquisa é:

[...] buscar um centro de incidência, uma concentração, um pólo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que irradiam a partir de um mesmo ponto. (...) Isso é o tema: centro donde irradiam, como na música, as variações do perquirir, do perscrutar ao redor, e incitamento, estímulo a prosseguir sempre porque assunto puxa assunto e o tema não se esgota nunca.

Segundo os autores André e Princepe (2017), a pesquisa tem um importante papel na formação dos profissionais da educação, o que se propõe é que o professor da educação básica seja um pesquisador de sua própria prática, que lhe seja oportunizado debater e apreender diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para analisar criticamente a realidade, saber distinguir entre as diferentes concepções aquela(as) que contribui(em) no processo sistemático de coleta de dados e de referenciais incisivos na ação profissional mais efetiva na realidade. “A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativo” (idem).

A realidade social que o homem concebe não é algo isolado dele, o sentido e a direção que o homem imprime não é uma entidade abstrata, mas a ressignificação concreta de sua experiência. As representações necessitam serem sistematizadas não só na dimensão epistemológica, mas política e simbólica que funda a sociabilidade humana.

Portanto, no entendimento de Marques (1988, p. 21-22):

A ação humana exige as condições e os pressupostos de uma situação dada, de uma realidade que existe independente do homem em sua irredutibilidade como natureza ou como criação humana objetivada. Os recursos naturais, as máquinas, a linguagem, a ciência são realidades que estão aí, independente da vontade e da consciência dos indivíduos; mas são, ao mesmo tempo, realidade mortas ou absurdas

se não forem atualizadas, postas em movimento, utilizadas pela atividade humana concreta inserida na tridimensionalidade do tempo: nos pressupostos do passado, no projeto de futuro e na efetividade do presente.

Corroborando com a discussão, Minayo (2011, p. 16, grifo da autora) afirma que, por *pesquisa* entende-se a atividade fundante da ciência, o seu postulado e a construção do real. A pesquisa é o rizoma da prática de ensino que descortina a realidade do mundo, as mudanças decorrentes do contexto social, político, econômico, cultural e educacional, embora signifique uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação, isto é, *“nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”*.

A pesquisa é uma construção social indispensável para problematizar a realidade e aprofundar as discussões de um determinado assunto, mas está longe de ser hegemônica na sua forma de construção da realidade, pois envolve concepções teóricas distintas, a subjetividade dos sujeitos e a bagagem cultural. Somente por meio da pesquisa, apreendemos a realidade além de sua aparência, propomos intervenção no cotidiano, ela orienta as referências para o avanço da investigação, logo, leva-nos a novas perguntas e indagações. O estudo em questão está baseado numa pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória-analítica, constituída pela referência bibliográfica e de campo.

Kosik (1976) chama a atenção para a ruptura com o mundo da pseudoconcreticidade, aspecto de desvelamento do processo pelo qual a realidade social é efetivamente materializada pelas relações sociais de produção e reprodução da existência. Na particularidade histórica da sociedade capitalista, esse processo é, inauguralmente, caracterizado pela contradição e disputa definidas pelas lutas das classes trabalhadoras. Sobre isso, o autor escreve:

[...] O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levam uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. (...) Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza (Kosik, 1976, p. 23).

Ao abordar sobre a temática das relações democráticas entre os CPs e os professores do Ensino Médio, buscamos anunciar que esta investigação tem respaldo na realidade

educacional, mais especificamente na escola. Sistematizando um pensamento crítico e arguto sobre o contexto educacional, Ludke e André enfatizam:

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso país. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação (Ludke; André, 1986, p. 08).

A realização de uma pesquisa exige um labor intelectual semelhante à de um artesão, as leituras, a escrita a partir de teorias que confrontam os fenômenos sociais e educacionais, ou seja, o referencial teórico, as informações, os prenúncios e o levantamento de dados sobre o assunto que, geralmente, vincula-se a pesquisas anteriores e/ou demandas atendidas no processo da investigação pelos novos referenciais (Minayo, 2011).

Na esteira do pensamento da pesquisadora, a palavra *teoria* tem origem no verbo grego *Theorein*, cujo significado é “ver”, portanto, são consideradas “teorias” os conhecimentos produzidos e validados sobre determinado assunto, por percursores diligentes e outorgados na academia e que estudaram antes de nós e lançam luz sobre a nossa pesquisa.

Neste sentido, apresenta-se como indispensável para avançar na pesquisa a realização do estudo bibliográfico, com vistas a ampliar o repertório sociocultural do tema ou assunto que se pretende compreender. Na acepção de Köche (1997, p. 122), a pesquisa bibliográfica pode ser realizada com diferentes finalidades:

a) para ampliar o grau de conhecimento em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Outra finalidade que podemos incluir na realização da pesquisa bibliográfica é que ela contribui para evitar a repetição de temas já pesquisados, mas também facilita para conhecer os principais estudiosos do tema. Em relação a isso, o aporte teórico tem como referência o conjunto das obras organizadas por Placco e Almeida (2013; 2018; 2019), que aborda o trabalho do CP no espaço escolar. Nos estudos de Libâneo (2008), está a sustentação das concepções de participação, de colaboração e os princípios democrático, Marques (1988; 2003) referenciamos o processo de ler, de escrever e de produzir a pesquisa.

Conceituando a ideia de metodologia Minayo (2011), reitera que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, que inclui ombrear “a teoria da

abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. Conclui que a metodologia é o aspecto esférico da pesquisa, em que estão localizadas as teorias, parafraseia, neste aspecto, Lênin (1965, p. 148) que disse: “o método é a alma da teoria” (Minayo, 2011).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 1-2).

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos (...).

Marques (1988) denomina a concepção indicada anteriormente de práxis, atividade pela qual o homem cria e compreende a si mesmo e o mundo, objetivada pelo confronto entre o que existe e o mundo de possibilidades a serem vislumbrados. Inserido nessa dinâmica, o homem de carne e osso conhece, vive e sente as transformações, a ressignificação do pensamento voltada para projeção de novas ações e reflexões.

Para Minayo (2011, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A preocupação deste estudo, por conseguinte, é compreender as interações sociais e profissionais entre os sujeitos (CP e professores) no espaço escolar, como são estabelecidas a dinâmica das relações sociais, que fazem funcionar o trabalho conjunto, conforme as decisões tomadas coletivamente pelo colegiado da escola.

4.2 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES E O LOCAL

Não é o pesquisador mero convidado, nem um simples articulador de conversas alheias, nem o árbitro de uma partida de futebol. O tema o chama às falas por primeiro. Não pode deixar de conversar consigo mesmo e com os outros. Não pode ele, aliás, conversar produtivamente com os outros, sem antes muito e o tempo todo conversar consigo mesmo. Queira ou não, estará a todo momento palpitando: pelo

que é e pelo que pensa, pelo que aprendeu na e da vida, pelo que já conhece do tema e, sobretudo, por seu interesse em dele mais e melhor aprender, por seu compromisso social de assumir como seu o texto que vai produzir. Além de responsável jurídico e institucionalmente por sua pesquisa está o pesquisador assujeitado à estrutura dela, só por dela se fazendo sujeito (Marques, 2003, p. 99).

Para início de conversa, convém esclarecer que a análise exploratória na perspectiva da pesquisa qualitativa não tem como finalidade expressar opiniões, apresentar meros dados e informações ou contar categorias e pessoas, a partir de uma determinada temática. O nosso enfoque situa-se na exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretendemos investigar (Minayo, 2011).

O trabalho de campo foi realizado em um dos 32 municípios que compõem a Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU). Esta associação abrange cidades da região do Alto Uruguai gaúcho, como Aratiba, Ametista do Sul, Barra do Rio Azul, Carlos Gomes e Erechim entre outros.

O estudo foi realizado no primeiro semestre 2025, entre março e maio, numa Escola Estadual de Educação Básica, sob a jurisdição da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). A unidade escolar oferece os seguintes níveis e modalidades de ensino: os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, ambos no turno matutino e vespertino. Ademais, oferta o Ensino Médio “regular” nos turnos vespertino e noturno, e o Ensino Médio Profissionalizante nos turnos matutino e vespertino.

A escola situa-se na sede do município, inserida em uma região de predominância econômica agropecuária, com forte base na agricultura familiar. O perfil do estudante majoritariamente é oriundo de comunidades rurais. Ademais, a instituição também atende estudantes procedentes de municípios vizinhos. A escola é categorizada como porte médio, atende aproximadamente 300 estudantes. Cabe ressaltar que a maioria utiliza o serviço de transporte escolar público. A instituição caracteriza-se por um ambiente humano, acolhedor e por possuir uma infraestrutura física ampla e bem cuidada, com espaços permanentemente organizados e limpos.

A pesquisa ocorreu dentro do cronograma proposto, com a realização do grupo focal com 10 (dez) professores e entrevistas semiestruturadas com 3 (três) coordenadores pedagógicos, posteriormente, foi realizada a análise dos dados, que havia sido programada para o final do semestre 2025/1, mediante aprovação do parecer do Comitê de Ética.

Antes de iniciar o processo de coleta de dados, a equipe diretiva recebeu um e-mail contendo todas as informações sobre a pesquisa a ser realizada com os coordenadores pedagógicos e professores. Os participantes da pesquisa foram selecionados partindo do

critério de escolha da escola investigada, que também é o espaço da minha atuação profissional. Essa escolha permite uma análise mais aprofundada das categorias a serem sistematizadas, focando nas relações democráticas entre os coordenadores pedagógicos e os professores, os quais foram selecionados de acordo com as áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens.

Anexados ao e-mail, foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram assinados pelos coordenadores pedagógicos e professores que aceitaram participar da pesquisa. Na pesquisa de campo, utilizamos o grupo focal, composto por 10 (dez) professores. Segundo Minayo (2011, p. 26), “o trabalho de campo consiste em levar para prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevista ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados”. Já para Marconi e Lakatos (2013, p. 69), “a pesquisa de campo é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

O grupo focal é uma técnica cada vez mais utilizada no trabalho de campo, que “consiste em reuniões com um número pequeno de interlocutores (seis a doze)” (Minayo, 2011, p. 68). Sobre essa perspectiva do grupo focal, a autora observa que “[...] o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permite levar em conta várias opiniões (...). Os grupos focais têm ainda a qualidade de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto ou de cristalizar opiniões díspares” (Minayo, 2011, p. 68-69).

Para Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica importante na interação entre pesquisador e pesquisados, principalmente no tocante à coleta de dados, pois permite mobilizar mais de um depoimento individualizado, por meio de uma entrevista coletiva semiestruturada voltada para o tema. Para tal, o pesquisador coloca-se à frente do grupo como um mediador, conduzindo os encontros de modo a assegurar que todos os participantes tenham vez e voz para manifestar as suas ideias livremente. A tarefa do pesquisador é captar o que se revela por trás das opiniões e não apenas o que, de fato, é verbalizado, assim, é estar atento aos sentimentos, às emoções e às expressões corporais.

No que diz respeito à entrevista, ela foi realizada com os três (03) coordenadores pedagógicos da escola. Minayo (2011, p. 64) adverte que a entrevista “[...] é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o

objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

Segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 80-81), a entrevista é “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação (...) face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”, Este procedimento técnico de coleta de dados, ou seja, o ato de fazer perguntas para coletar informações através do diálogo aprimora-se com o tempo, com prática e com experiência. Nesse sentido, realizamos encontros alicerçados em um roteiro de perguntas semiestruturadas, com o auxílio de um gravador de voz digital, respeitando os parâmetros éticos, em sala restrita apenas ao pesquisador e aos participantes da pesquisa.

Minayo (2011) destaca a importância do registro fidedigno, “ao pé da letra”, de entrevistas e outras modalidades de coletas de dados, em contexto de pesquisa e produção de conhecimento. O registro fiel da fala torna-se crucial para uma boa compreensão do grupo ou da coletividade estudada, o que contribui para os achados e validade ética da pesquisa, corroborada pela qualidade do registro e precisão da reflexão. “[...] Dentre os instrumentos de garantia da fidedignidade, o mais usual é a gravação da conversa” (Minayo, 2011, p. 69).

O material coletado no grupo focal e nas entrevistas foi transcrito e articulado ao propósito da pesquisa e à sua fundamentação. Esse processo, conforme Minayo (2011), faz parte de um ciclo que conduz ao fechamento da investigação; o pesquisador, no percurso da coleta de dados, tem a responsabilidade e o compromisso ético de atender a todos os procedimentos formalizados da pesquisa, seguindo com rigor científico e com os cuidados necessários no transcorrer do grupo focal e das entrevistas.

Antecipadamente, para realizar o grupo focal com os professores e as entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos, encaminhamos aos participantes da pesquisa o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados para a pesquisa foi planejada e realizada nos meses de março, abril e maio de 2025, conforme o cronograma estabelecido e com a aprovação pelo Comitê de Ética.

Os dados obtidos por meio de grupo focal no caso dos professores e entrevistas semiestruturadas no caso dos coordenadores pedagógicos foram realizados em uma sala de aula ou de reunião da escola em que os profissionais da educação atuam, com a participação exclusiva do pesquisador e dos sujeitos participantes da pesquisa – os coordenadores pedagógicos e os professores. Os dados coletados (áudios do grupo focal e das entrevistas)

foram transcritos e armazenados em um dispositivo eletrônico (HD externo do pesquisador, protegido por senha), somente tiveram acesso aos dados e/ou informações o pesquisador e o seu orientador. Sob a responsabilidade deles, todo material será utilizado exclusivamente para os fins desta pesquisa. Após cinco (05) anos obrigatórios de guarda, todo e qualquer registro físico, plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” será apagado e/ou descartado de forma definitiva, conforme orientação do Comitê de Ética.

Quanto à identidade dos participantes, utilizamos identificações fictícias (CP 1, CP 2 e, da mesma forma, Professor 1, Professor 2 etc.). No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os participantes da pesquisa foram comunicados que estão protegidos quanto às questões éticas, eventuais riscos, bem como receberam orientações sobre as contribuições pertinentes à participação para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, os participantes tiveram total liberdade para decidir se participavam ou não da pesquisa e se as suas falas fossem gravadas pelo gravador digital. Ao ter aceitado participar, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado, conferindo ao pesquisador o direito de utilizar os dados coletados, anotados e registrados nos encontros para análise e desenvolvimento da pesquisa.

Neste sentido, concebemos como uma pesquisa social relacional entre o contato dos pesquisadores, a subjetividade dos sujeitos e a circunstância de realização da pesquisa, um esforço do primeiro em desenvolver um pensamento reflexivo, sensível, analítico e rigoroso. Neste aspecto, entendemos que: “A pesquisa social é um processo que utiliza metodologia científica, por meio da qual se podem obter novos conhecimentos no campo da realidade social” (Marconi e Lakatos, 2013, p. 4).

A devolutiva dos resultados está disponibilizada aos participantes diretamente ou indiretamente envolvidos, por meio de uma Carta Pedagógica, destacando as principais contribuições e os desafios das relações democráticas entre o coordenador pedagógico e os professores.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

A metodologia utilizada para a organização e sistematização da análise dos dados foi a Análise do Conteúdo, método adotado por Bardin (1977), que se estrutura em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretações. O primeiro polo de organização corresponde ao momento de

intuições, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias incipientes, a “pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, «abertas», por oposição à exploração sistemática dos documentos” (Bardin, 1977, p. 96). No que diz respeito ao segundo polo, dado a conclusão da pré-análise, passamos à exploração do material. Essa tarefa, um tanto demorada e fastidiosa, consistiu no processo de codificação, em função do que foi previamente estabelecido. O terceiro polo, que envolve o tratamento dos resultados, a inferência e as interpretações, refere-se aos “resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes” (Bardin, 1977, p. 101).

Esse processo avança na sistematização dos dados, com o propósito de construir o *corpus* da pesquisa, ou seja, o conjunto da “matéria-prima” que foi submetido aos procedimentos analíticos e críticos. Ao final da coleta de dados, que compreende os encontros com os coordenadores pedagógicos e com os professores, as gravações foram transcritas e codificadas pelas unidades de registro e de contexto, a partir das falas e manifestações de ideias reiteradas, com frequência, pelos participantes da pesquisa.

Na codificação, procedeu-se ao recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou o referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação:

[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significados (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais consideram e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (Bardin, 1977, p. 66).

Podemos considerar a categorização como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, (...) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, (...) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977, p. 117). A autora afirma que a escolha pela análise de conteúdo, à medida que codifica o material, produz um sistema de categorias.

A categorização dos achados da pesquisa possui as seguintes qualidades, que são denominadas pela pesquisadora Bardin (1977). O princípio da exclusão mútua estipula que cada elemento tenha características próprias de tal forma que um elemento não possa ter aspectos que o classifiquem em mais de uma categoria. Todavia, esse princípio depende da

homogeneidade das categorias, cada uma tem a sua particularidade que funciona com um registo e com uma dimensão da análise.

A pertinência da categoria significa garantir a reflexão das intenções da investigação, as questões de pesquisa e/ou coerência com as informações analisadas. Ainda adverte Bardin (1977, p. 117) que a objetividade e a fidelidade são princípios considerados importantes e válidos desde o início da história da análise de conteúdo e que: “[...] As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (Bardin, 1977, p. 120).

Para concluir, adicionamos o princípio da produtividade, a sua qualidade substantiva, depende se o “conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (Bardin, 1977, p. 120-121). Nesta pesquisa todos esses itens são considerados no processo de sistematização e organização das categorias.

5. ENTRE O PRESCRITO E O REAL: PRÁTICAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOS PROFESSORES

No dia em que aceitamos a ideia de democracia e de república, faltamos, com efeito, à mais elementar sinceridade intelectual, não fazendo da instrução pública e mecanismo primordial para nos levar à realização dessas ideias. Acreditamos, porém, que democracia se fazia por decretos e leis (Teixeira, 2007, p. 221).

Neste capítulo, debruçamo-nos na análise da empiria, com os pressupostos que professores e coordenadores pedagógicos (CPs) são seres sociais e históricos, ou seja, encontram-se imersos em uma “teia” de relações sociais e arraigados numa determinada sociedade. As suas práticas estão condicionadas e podemos dizer o mesmo da sua visão do mundo e da consciência de si mesmo; tudo é nutrido pelas ideias, valores, juízos, preconceitos etc., que se entrecruzam no cotidiano social e conjuntural. Por conseguinte, a sua atitude reflexiva implica um esforço teórico e prático para responder a si mesmo, ao contexto escolar e às exigências profissionais.

A reflexão crítica contribuiu para o desenvolvimento do processo investigativo, possibilitou uma análise aprofundada que transcende os fenômenos aparentes, além de articular aspectos fundamentais para uma compreensão mais ampla da problemática de pesquisa: Como os coordenadores pedagógicos, que atuam na Escola Estadual de Educação Básica estão articulados com os professores na perspectiva da gestão democrática? Cabe destacar que o compromisso com a mudança escolar e social orientou tanto essa reflexão quanto a análise dos dados, bem como a apresentação dos resultados deste estudo. Dessa maneira, aproximar a reflexão crítica e o compromisso político reafirma a relevância do estudo que almeja não apenas interpretar o contexto educacional, mas também contribuir para sua melhoria.

O educador Arroyo (2000, p. 47) questiona sobre como tornar-se um professor reflexivo e sensível. Em seguida, responde que, para tornar-se um professor flexivo, necessita desenvolver:

A capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade (...) também um olhar atento, indignante perante os brutais processos de desumanização a que são submetidos tantas mulheres e homens perto de nós, tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos com quem convivemos como educadores. A indignação diante das condições em que reproduzem suas vidas, a moradia, no trabalho, na rua e até nas escolas pode reeducar nossa sensibilidade para com os difíceis percursos a que são submetidos, os limites impostos a sua humanização.

Ao enveredar por esse caminho do ser reflexivo¹⁶, dialogamos com Alarcão (1996), mas afinal, o que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Respondendo a primeira pergunta, é uma maneira de pensar, que implica uma perscrutação ativa, persistente e rigorosa daquilo que evidencia argumentos que fundamentam os nossos pensamentos, as nossas ações e contribui para conceber a prática humana e social. Ser reflexivo é aceitar que o sujeito em formação, professor ou estudante, como ser pensante, concede-se ao direito de construir o seu saber e devolver à escola a sua condição de lugar onde interage para aprender, o que implica ser um ato por excelência do humano. Não só os professores e os estudantes devem ser reflexivos, mas também os CPs, com o papel de trabalhar para que toda a escola seja um ambiente reflexivo.

A esse respeito, a abordagem realizada neste estudo permitiu identificar os condicionantes e determinantes subjacentes à questão de maneira mais contextualizada dos dados coletados. Tão mais importante que os achados da pesquisa é o seu acesso por aqueles que estiveram diretamente envolvidos com os desafios do seu trabalho cotidiano, ou seja, que as contribuições teóricas decorrentes do estudo cheguem ao conhecimento dos profissionais envolvidos na prática a que elas se referem.

Desse modo, podemos entender que ato pedagógico e político, só existe na prática quando é realizado pelos professores e CPs, estando diretamente vinculados à autonomia intelectual e ao compromisso ético e social que eles possuem com os seus saberes e as ações específicas de sua atuação. O ponto de vista dos sujeitos pesquisados – seja, os coordenadores e coordenados – está diretamente atrelado ao sentido e ao significado que eles atribuem às suas interações entre o CP e os demais envolvidos. Isso demonstra a relevância de estar atento às percepções e às experiências de cada um dos sujeitos no contexto escolar, pois estas influenciam a cultura organizacional, no entendimento do processo pedagógico e político e no alinhamento das ações com as necessidades e demandas da instituição de ensino.

Ao examinar o material empírico produzido nas entrevistas e no grupo focal, o olhar atento e cuidadoso do pesquisador visualizou três grandes categorias que se tornaram explícitas: uma relacionado ao lugar dos profissionais, a segunda sobre o trabalho desses

¹⁶ O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reação à concepção tecnocrática de professor, mero aplicar de *packages* curriculares pré-enlatadas (...) o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturado da ação. (...) tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 1996, p. 176).

profissionais e, por último, a gestão democrática na visão deles. As referidas categorias constituem as questões de pesquisa que balizaram este estudo.

A sistematização de tais categorias, a nosso ver, evidenciam a concepção das relações democráticas no espaço escolar e os desafios do trabalho do coordenador pedagógico. Os participantes da pesquisa expressaram-se acerca de sua trajetória acadêmica e de suas experiências pessoais e profissionais em várias escolas, o que, de certa forma, contribuiu para o seu repertório na atuação em sala de aula e no processo de gestão e coordenação da escola que trabalha e/ou já trabalhou.

Convém observar, contudo, que as conexões semânticas da fundamentação teórica que embasam este estudo foram de suma importância para analisar e sistematizar o conteúdo produzido junto aos pesquisados, considerando suas agruras, conflitos, esperanças, sonhos e desafios, que atravessam e constituem o professor e o coordenador pedagógico no “chão” da(s) escola(s).

A pesquisa em tela discorre sobre “Relações democráticas no espaço escolar e os desafios do trabalho do coordenador pedagógico”. A empiria contou com a entrevistas de três (03) coordenadoras pedagógicas (Supervisor Escolar) e dez (10) professores¹⁷ que atuam na escola com turmas do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). No primeiro momento, foi organizado um quadro que apresenta a identificação das coordenadoras entrevistadas.

Quadro 06 – Dados de identificação das coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa.

Sujeito da pesquisa	Sexo	Formação	Vínculo	Tempo de Magistério
CP 1	Feminino	Licenciatura em Pedagogia Pós-graduação em: Interdisciplinaridade Mestrado em Educação Doutorado em Educação Pós-doutorado em Educação	Concurso	22 anos
CP 2	Feminino	Estudos Sociais – Licenciatura Curta História – Licenciatura Plena Segunda Licenciatura em Pedagogia Pós-graduação em: Interdisciplinaridade	Concurso	30 anos
CP 3	Feminino	Licenciatura em Letras Português/Inglês Pós-graduação em Educação Interdisciplinar com ênfase em metodologia de línguas:	Concurso	20 anos

¹⁷ Para efeito da identificação das falas: entrevistas (CP 1, 2, e 3) para Coordenadoras Pedagógicas e grupo focal (Prof. 1, 2, 3,...10) para professores.

		Português, Inglês e Espanhol.		
--	--	-------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na sequência e da mesma forma, apresentamos, no quadro 07, os professores que participaram do grupo focal.

Quadro 07 – Dados de identificação dos professores que participaram da pesquisa

Sujeito	Sexo	Formação	Vínculo	Tempo de Magistério
Prof. 1	F	Estudos Sociais – Licenciatura Curta História – Licenciatura Plena Pós-graduação em: Séries iniciais	Concurso	43 anos
Prof. 2	F	Licenciatura em Letras Português/Inglês Pós-graduação em: Letras Português/Inglês e respectivas licenciaturas	Concurso	29 anos
Prof. 3	F	Licenciatura em Letras Português/Inglês Pós-graduação em Psicopedagogia	Contrato Temporário	6 anos
Prof. 4	F	Engenharia Agrícola, Formação pedagógica em Matemática Pós-graduação em Sociedade, Desenvolvimento e Sustentabilidade	Contrato Temporário	4 anos
Prof. 5	F	Química Industrial (Bacharel) Pós-graduação em Docência (Licenciatura Plena) Mestrado em Engenharia de Alimentos Mestrado em Ciências e Tecnologia Ambiental Doutorado em Engenharia de Alimentos	Contrato Temporário	4 anos
Prof. 6	F	Licenciatura em Matemática Especialização em Informática aplicada à Educação Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	Concurso e Contrato Temporário	15 anos
Prof. 7	F	Licenciatura em Ciências Biológicas	Contrato Temporário	8 anos
Prof. 8	M	Licenciatura em Geografia Pós-graduação em Educação Integral	Concurso	27 anos
Prof. 9	M	Graduação em Letras (Licenciatura) Pós-graduação em Letras Especialização em Letras Mestrado Letras, Estudos Linguísticos	Concurso	35 anos
Prof. 10	M	Licenciatura em Matemática Ciências da Computação (Bacharel) Especialização em TI, matemática, agricultura	Contrato Temporário	10 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O quadro que segue apresenta uma sinopse das categorias analisadas e discutidas ao longo da sistematização e configuração do estudo.

Quadro 08 – Caracterização das categorias analisadas no estudo

Categoria	Professores	Coordenador Pedagógico
O lugar dos profissionais	Nossos interlocutores, como é próprio da profissão, possuem trajetórias, experiências, desafios, desânimos, angústias, realizações singulares. Todos referiram-se às escolas que trabalharam como um ponto importante para seu aprendizado profissional, formativo e humano. As falas manifestadas trazem uma carga emotiva forte das alegrias das amizades com os pares, dos acolhimentos, dos estudantes, dos gestores, mas também de sofrimentos pelas situações de conflito, ambientes restritos aos “estabelecidos e de dificuldades para os <i>outsiders</i>”¹⁸. O dado repetido com maior frequência é daqueles professores que reconhecem que cada escola é única, tem suas particularidades, em geral há mudanças tanto das condições estruturais, do perfil dos estudantes e da forma da equipe diretiva fazer a gestão da escola. É interessante frisar que todos os professores destacaram o aprendizado da profissão ao aspecto relacional. O discurso da maioria dos professores, mesmo reconhecendo que são felizes na profissão, mostrou que, em determinados momentos de sua carreira no magistério, foram marcados negativamente pelas circunstâncias do cotidiano escolar: desvalorização por parte dos governos e da sociedade, baixa remuneração, condições de trabalho e cobranças expressivas por índices. A menção às experiências na escola como fator principal de aprendizagem da docência, é praticando e refletindo sobre o fazer que realmente se aprende a ser professor.	Todas as falas foram unânimes em afirmar que não pensavam em atuar na escola na supervisão escolar, mas que foram escolhidas pela direção da escola, como forma de acomodar todos os professores no trabalho.

¹⁸ A diferença e a desigualdade no trato com os professores “estabelecidos e *outsiders*”. Categorias descritas pelos sociólogos Elias e Scotson para compreender as relações de poder a partir de uma pequena comunidade (2000).

O trabalho dos profissionais	O trabalho tem se tornado cada vez burocratizado por meio da padronização de planilhas, pelo engessamento do planejamento do professor. A principal finalidade da escola é com a melhoria dos índices, da permanência e da contenção da evasão.	Há CP que está em total acordo com a padronização do ensino no Estado do RS. Acredita que, assim, haverá avanços na aprendizagem dos estudantes e vai melhorar o trabalho dos professores, pois todas estão na mesma sintonia. Mas, também tem aquela que faz apontamentos críticos sobre o processo implementado pelo sistema estadual.
Gestão democrática: visões	Nesta categoria, as falas dos professores foram enfáticas em suas críticas, de que o espaço da democracia tem diminuído na escola, já não existe momento de diálogo, ambiente para interação e problematização, escuta e atendimento das demandas dos professores, principalmente, da dimensão pedagógica. As decisões são tomadas de “cima para baixo”, cabe aos professores apenas acatarem - serem obedientes. Mas, há resistências e enfrentamentos.	Estamos na escola para cumprir as ordens superiores. “manda quem pode, obedece quem precisa”. Aqui, a visão é que professores, supervisores e direção estão todos subordinados a uma hierarquia de poder proveniente dos órgãos superiores do sistema estadual de ensino.

Fonte: Entrevistas com os CPs e Grupo focal com os professores (elaborado pelo pesquisador).

5.1 O LUGAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Abordar temáticas que dizem respeito aos professores que atuam nas escolas de educação básica significa pensar num sujeito político inserido num lugar social determinado, influenciado pela cultura daquele espaço e pelas exigências do sistema de educação, é uma profissão em permanente luta pela sua valorização e prestígio na sociedade. Ademais, é a escola como lugar formativo e de experiências significativas para estudantes, professores, coordenadores, gestores e famílias que proporciona pensar caminhos, coletivamente, para os problemas que surgem.

Como já foi frisado anteriormente, na introdução deste trabalho, reiteramos aqui como forma de reafirmar o que pensamos sobre a escola baseado na ideia de Teixeira (2007), um entusiasta e defensor da escola pública e democrática, que acreditava no papel transformador da escola, registrando, no seu livro *Educação para democracia*, que “só pela escola se pode fazer democracia”. Para ele, a escola pública é, por excelência, o instrumento fundamental da conquista e defesa dos direitos essenciais à consolidação de uma sociedade democrática (Teixeira, 2007, p. 221). A educação representa um alicerce primordial de uma sociedade democrática e para o enfrentamento às desigualdades sociais e culturais. Nas próprias palavras

do educador: “Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 2007, p. 222).

Contudo, já naquele período histórico, a concepção de escola pública não se refere ao modelo precarizado, destituída de condições laborais e de um quadro de professores qualificado. Conforme defendia Teixeira (2007), a escola pública – menina dos olhos de todas as democracias autênticas somente se consolida no Brasil com a reorientação das políticas de financiamento da educação, ou seja, que assegurem recursos financeiros permanentes condizentes com as demandas do ensino público.

Essa ideia teixeiriana de escola pública contrasta, radicalmente, com o hegemônico modelo neoliberal de educação, que caminhou a passos largos a partir dos anos 1990 no Brasil. O neoliberalismo, ao desmontar a educação como um direito, realiza o oposto do pensamento do patrono da escola pública brasileira, gratuita e laica. A escola nos moldes dos princípios do neoliberalismo transforma o ambiente escolar num anexo da sociedade desigual social e cultural, não sendo, portanto, a solução, além de escolas precarizadas, professores desvalorizados (contratos temporários e salários aviltantes). Por fim, não menos importante a democracia escolar como um envelope vazio (decisões tomadas de forma técnica e burocrática, sem o parecer dos principais interessados, que se refere ao coletivo escolar).

Junto desse modelo de escola, remonta a ideia de inspeção escolar que acompanha, historicamente, o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Assim, demonstra Saviani (2006), apesar da nomenclatura dos agentes fiscalizadores passar por mudanças em função das incumbências de suas atribuições hierárquicas e funcionais própria de cada contexto histórico, a ideia inaugural de fiscalização do sistema de ensino acarretava prejuízos pedagógicos. Passou mais de um século do surgimento da figura do “inspetor escolar”, o que percebemos é um retorno ao passado com visão de tutoria nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, com um olhar explícito de fiscalização e de controle sobre o trabalho realizado na escola pelos docentes, a partir de uma lógica verticalizada.

A supervisão escolar emergiu como um meio de controlar o planejado ao nível das instâncias superiores. A respeito disso, a autora afirma:

A institucionalização da Supervisão Escolar revelou mais uma inovação educacional de ordem política para atender à ideologia do Sistema, evidenciando uma tendência tecnicista, excludente, fundamentada na racionalidade do modelo formal, com a finalidade de garantir o não surgimento de antagonismo, cimentado a estratificação (Silva, 1987, p. 72).

Cabe destacar, neste aspecto, a atuação fiscalizadora dentro da escola pelo supervisor escolar e realizada, externamente, pela tutoria que visita semanalmente a escola, ambas correspondem a orientação de superiores que objetiva a averiguação do cumprimento do programa de educação estabelecido pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). A política refere-se à padronização do método de ensino pré-estabelecido com nuances alinhadas com as práticas tecnicistas, ao controle da frequência dos professores(as), diretores, funcionários e estudantes, bem como o controle do livro ponto, do preenchimento das planilhas e do Sistema de Informatização - ISE¹⁹ – da Secretaria de Estado da Educação etc.

Nessa linha de raciocínio, assim se manifesta Silva (1997, p. 48), considerando que a supervisão escolar²⁰ é um mecanismo de garantir a execução do que foi planejado em nível de gabinete, com trabalhadores cada vez menos qualificados e, portanto, como uma formação acadêmica de menor duração, o que barateia os custos da força de trabalho. Essa constatação é um retorno da racionalidade expressa no Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967²¹. A supervisão escolar surge no contexto sociopolítico e econômico correlacionado com as reformas educacionais de 1968 e 1971, no qual compete ao agente a mera função de controle, sendo que a racionalidade aparece como o princípio que orienta a filosofia tecnocrática.

Não pretendemos fazer uma revisão conceitual da supervisão escolar, pois, além da existência de uma vasta literatura a respeito, as concepções distintas vinculam-se ao contexto histórico e à situação concreta é que lhe possibilita a definição das coordenadas.

Esse movimento de avanço da precarização e intensificação laboral realizado pelos professores em plataformas digitais (*Google Sala de Aula*, planilhas, prazos, índices, resultados) está imerso na matriz do neoliberalismo como uma racionalidade, com total perda de autonomia. Além disso, assumem o controle algorítmico e a exploração do tempo não remunerado, deixando o professor à mercê da própria sorte, tendo que gerenciar a sua própria

¹⁹ O ISE é um sistema informatizado que permite a gestão de dados escolares, incluindo informações sobre alunos, professores, escolas, e outros aspectos da rede estadual de ensino no Estado do Rio Grande do Sul.

²⁰ [...] O parecer 252/69, reformula o curso de Pedagogia, com o objetivo de formar técnicos necessários ao atendimento das mudanças que a Lei nº 5.692/71 introduziu no sistema de ensino de 1º e 2º graus. A partir de 1970, o curso de Pedagogia passou a formar o orientador educacional, o supervisor educacional, o administrador educacional e o inspetor de ensino (Sartori, 2013, p. 107).

²¹ A autora destaca o caráter normativo que atende aos interesses das classes dominantes, além de ser um modelo político não democrático. A exemplo do parágrafo § 6º art. 10 que diz: “Os órgãos federais responsáveis pelos programas conservarão a autoridade normativa e exercerão controle e fiscalização indispensáveis sobre a execução local, condicionando-se a liberação dos recursos ao fiel cumprimento dos programas e convênios” (Silva, 1987, p. 50).

profissão como um negócio, sobrecarregado de tarefas e assumindo para si a desresponsabilização do Estado.

Nessa lógica, é possível compreender como o neoliberalismo, enquanto racionalidade, reconfigura todas as esferas da vida por lógicas mercantis, incluindo a educação e a escola. Baseado nas relações de competição e empreendedorismo, dessa forma, a instituição de ensino ajuda na fabricação do sujeito neoliberal. Dardot e Laval, na obra: *A nova razão do mundo: um ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016), demonstram como o neoliberalismo seduz a todos para a lógica de mercado generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade. Já nos alertava Coutinho (2000, p. 124), que, se a sociedade brasileira não for capaz de resistir, impedindo a continuidade de políticas neoliberais (...) estaremos brevemente entregues (...) à mão invisível do caos.

Neste escopo, o professor e pesquisador Jerônimo Sartori (2013, p. 39) afirma que a matriz da “racionalidade técnica” adotada por muitas instituições para formar o profissional de ensino está atrelada “às formas dominantes institucionalizadas nos espaços da sociedade em geral, o que favorece a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do *status quo* e da ideologia dos grupos dominantes”.

Os professores inseridos nessas condições e que se deixam levar por essa racionalidade, a competição e a concorrência desenfreada, consigo mesmo e com os outros, dificilmente refletem sobre as condições dos vínculos empregatícios e dos baixos salários, condições que impõem aos sujeitos a necessidade de ampliação da jornada laboral (60 horas ou mais) e até mesmo por atividades remuneradas complementares. Uma situação que pode agravar ainda o seu adoecimento, o esgotamento físico e mental, a desmotivação institucional, os conflitos com os pares, a sobrecarga de trabalho ou até mesmo o abandono da carreira do magistério.

No entendimento de Arroyo (2000), a escola constituiu-se e afirmou-se historicamente como uma entre outras comunidades ou coletivos socializadores de aprendizados humanos mútuos, entre as gerações. Assim sendo, estudantes, professores, CPs, gestores e demais trabalhadores da instituição de ensino são sujeitos que coabitam um espaço comum – a escola –, *locus* por excelência de formar e re-formar.

Porém, a escola parece ter parado no tempo, a sua dinâmica ocorre sem levar em consideração as mudanças sociais e tecnológicas, as políticas educacionais “minguadas” de condições de trabalho e salarial. A atual conjuntura das políticas educacionais tem caracterizado uma ampliação dos descasos do Estado em relação às demandas das escolas

públicas e do magistério. Isso se reflete na baixa remuneração, na falta de estruturas nas escolas, o que, por vezes, provoca um descompromisso, desestímulo por parte dos professores e um entrave sistemático da constituição da identidade e da profissão docente.

Canário (1998), por sua vez, exprime de forma assertiva que a escola é o lugar onde os professores aprendem, aliás aprendem o que lhes constitui por excelência - aprendem sua profissão. A escola é o *lócus* que mais contribui para a aprendizagem docente, ela significa o ambiente real e concreto de construção da identidade profissional. Para o autor, a “[...] aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (Canário, 1998, p. 9).

Nesse viés, é importante olhar para as experiências dos sujeitos em formação, diante de uma realidade educacional e social que separa vida pessoal e profissional, mas que pode ser reorganizada no espaço de formação – a escola. O professor é uma pessoa: “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, em teoria, estabeleceu-se a obrigatoriedade aos professores a habilitação em nível superior ou formados por treinamentos em serviço, para isso, o poder estatal de ensino seria chamado a responder as demandas e as necessidades do quadro de professores²². Notamos, porém, que somente a legislação não basta para que a realidade seja alterada, na educação infantil e nos cinco primeiros do ensino fundamental é permitindo ainda, nos dias de hoje, a atuação de profissionais habilitado no curso de magistério.

²² Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento) I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2025.

No processo de formar-se no “chão da escola”, o pressuposto da formação continuada está diretamente ligado à melhoria da qualidade da educação, que se realiza na escola (Sartori, 2013). O autor considera ilusório:

[...] pensara transformação da escola, conseqüentemente das práticas escolares, sem levar em conta como são formados os professores (...). A formação dos profissionais de ensino, em muitas instituições, ainda é permeada pela matriz da “racionalidade técnica”, presa às formas dominantes institucionalizadas nos espaços da sociedade em geral, o que favorece a reprodução das desigualdades sociais e manutenção do *status quo* da ideologia de grupos dominantes (Sartori, 2013, p. 39).

No livro “*Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*, de Arroyo (2000, p. 25), em certo momento de sua reflexão, com uma pitada de crítica, chama atenção a sua premissa:

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercendo a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para escola. Não damos conta de separar esses tempos porque professoras e professores fazem parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

Na concepção do autor, as próprias experiências negativas e positivas relacionadas à figura do professor e ao processo educativo em que está inserido podem representar a realização profissional, a esperança de uma sociedade melhor, mas também as angústias, a pressão por resultados, a sobrecarga de trabalho, o cansaço e a incerteza do resultado do seu trabalho. É chegada a hora do descanso, da reflexão sobre a prática, mas também da luta coletiva por mudanças, valorização e fortalecimento da profissão docente, os quais são aspectos que acompanham ambos, o cidadão e o docente.

Na perspectiva teixeiriana, a escola é o grande aparelho sem o qual a sociedade não corrigirá os seus grandes males, as desigualdades de oportunidades e culturais. A escola é concebida como uma organização social de reconstrução democrática, que, longe de eliminar a autoridade, transforma-a numa autoridade horizontal e legitimada pelo grupo escolar. Trata-se, assim, da passagem de um poder vertical de mando-obediência por um poder, conscientemente, construído na participação ativa e crítica.

Para Sartori (2013, p. 43 grifos do autor), a autocrítica que o professor faz de sua própria prática pedagógica é uma mudança da postura, do espaço e da tarefa que assumiu, é um balizador dos limites de suas ações e de mudanças nas relações de poder. A prática dialógica e democrática contribui para a formação de uma consciência crítica, a participação

coletiva nos processos decisórios não representa a perda de “poder”, mas uma forma de comprometer tanto o CP quanto os professores na busca de estratégias para redimensionar a cultura organizacional escolar. *“Se a escola é um espaço de reprodução e conformismo, ela também é um espaço para novas possibilidades”*.

Diante de um processo de investigação, o pesquisador necessita fazer escolhas e criar delineamentos para atender aos objetivos da pesquisa, priorizando questões que possibilitem aprofundar a reflexão acerca do estudo e apresentar uma visão ampla do tema. Dito isso, não cabe aos pesquisadores criarem um “receituário” de formação do professor e do coordenador pedagógico. Por sua vez, não compete ao investigador indicar como esses profissionais devem atuar no ambiente escolar, mas contribuir para que a prática docente seja objeto da própria reflexão, resultando em atitudes mais coerentes e orgânicas com a cultura organizacional e, particularmente, com a finalidade da escola. De acordo com Favarin; Arielli; Souza:

[...] a escola existe, está lá, e, mesmo sem respostas às muitas de suas demandas, cabe ao educador assumir seu compromisso histórico e social de oferecer condições de aprendizagem e desenvolvimento aos sujeitos que habitam. (...) E entendemos que a coordenação pedagógica é o “lugar” para onde essas demandas são conduzidas, com vista à proposição de soluções (2017, p. 169).

A escola é a representação de uma organização socialmente construída, compreendê-la vai muito além de sua aparência fenomênica, depende da referência histórica²³ e do contexto social. Ademais, na perspectiva crítica, a escola é vista como:

[...] uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. (...) ela pode configurar-se na articulação de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra (Libâneo, Oliveira; Toschi, 2012, p. 235).

Caminhando para o horizonte de orientar possibilidades teóricas e práticas para intervir, modificar e ressignificar as experiências pessoais e profissionais docente, buscamos, na memória, que o primeiro diálogo com sujeitos da pesquisa atentou para resultar em

²³ No Brasil, as primeiras escolas foram criadas pelos jesuítas, que aqui chegaram em 1549. Os colégios jesuítas eram missionários, isto é, pretendiam formar sacerdotes para atuar na nova terra e, também, buscavam catequizar e instruir o índio. Eram igualmente usados para formar jovens que realizariam estudos superiores na Europa. Em outras palavras, dedicavam-se à educação da elite. (...) no atendimento às indústrias, que requeriam trabalhadores instrumentalizados na leitura, na escrita e no cálculo. Hoje, a necessidade mercadológica da formação escolar faz-se sentir, em pleno vigor, com o processo de informatização do mundo do trabalho. (...). O mundo capitalista quer trabalhadores conhecedores das funções do computador (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

informações referentes sobre quantas escolas já haviam trabalhado, no caso dos professores. Por outro lado, no caso das coordenadoras pedagógicas, procuramos inventariar a forma sobre como chegaram à função na escola.

As escolas e os seus profissionais estão diante de uma avalanche de exigências e desafios, sendo que as cobranças são direcionadas de maneira mais enfática aos professores, mas também sobre outros atores educacionais. Em outra análise, é crucial considerar, na atividade profissional dentro do espaço escolar, o tempo de trabalho, a remuneração, o número de estudantes por turma, as condições de trabalho, a relação entre os pares, a forma de gestão etc.

É no convívio humano e na interação com a cultura que aprendemos e educamo-nos. O mundo da tecnologia, das formações virtuais, das informações transmitidas on-line distanciam-nos do que é humanizar e socializar no mundo dos significados humanos. Para Arroyo (2000, p. 168):

As novas tecnologias poderão transmitir conhecimentos, competências, informações com maior rapidez e eficiência do que o professor, porém um vídeo, uma parabólica, um computador... não darão conta do papel socializador da escola, do encontro de gerações, da intersubjetividade, do aprendizado humano que se deu sempre no convívio direto com as pessoas, nas linguagens e nas ferramentas da cultura, nos gestos, nos símbolos e nas comemorações. As tecnologias podem repetir e transmitir até múltiplas linguagens, mas não os significados interpessoais e dos contextos culturais.

A análise do grupo focal indica que a experiência de lecionar em várias escolas constituiu um importante fator de formação profissional e pessoal para a trajetória docentes. Os depoimentos subsequentes, problematizam essa perspectiva ao evidenciarem:

Eu estou na minha nona escola. Trabalhei em escola particular, trabalhei em escola de inglês, trabalhei em escola pública, com educação de jovens e adultos, eu acho que tudo isso, essa parte de você chegar em locais diferentes, como eu era professora do Estado (...) cheguei no Rio Grande do Sul, foi um baque, porque foi uma mudança bem grande na época. Existem muitas diferenças, de um estado para outro, mas a gente se adapta ao grupo, a gente vai tendo conhecimento para a vida, relações com pessoas diferentes, situações diferentes, então, é uma grande trajetória (Prof. 2). Essa já é a minha quinta escola, apesar do pouco tempo que estou, que trabalho no magistério, trabalho em escola do campo, trabalho no município e no estado. Vários foram os desafios, as diferenças de uma para a outra, principalmente, as escolas do campo, na escola [...] do município para o estado também existem muitas diferenças, mas todas constituem aprendizados (Prof. 1).

Na minha curta trajetória como professora, já trabalhei em quatro escolas diferentes, em municípios diferentes, Erechim, Marcelino Ramos, agora em Itatiba do Sul (...). A gente percebe as diferenças de um município para outro, de uma escola para outra, como disse a [prof. 2], isso é aprendizado, porque são realidades diferentes, são estruturas diferentes de escola, estrutura física, são experiências diferentes. Nos acrescentam aprendizado, como lidar, a gente tomar decisão quando está em uma

situação, tu não pode agir da mesma forma na escola de Erechim e na escola do interior, por exemplo, são realidades diferentes (Prof. 4).

Eu também trabalhei em várias escolas, teve um momento que eu estava em três escolas. [...] é essa diferença que existe dentro das escolas, de uma escola para outra. Nos próprios alunos, a gente percebe muita diferença de um município para outro. Mas, uma realidade que me chamou a atenção foi em uma escola do meio rural, lá a gente trabalhava o ensino fundamental com três ou quatro turmas – multisseriadas anos finais. No início, eu achei que era ruim, mas depois vai se acostumando, de repente acaba sendo positivo, para a nossa profissão, para o nosso conhecimento, até para o jeito de lidar com realidades de alunos diferentes dentro da mesma sala de aula. Isso marcou, é uma realidade difícil de trabalhar em uma escola onde em uma sala de aula você tem quatro turmas, já trabalhei com essa realidade. Então, para mim, aquela foi uma experiência, mas claro que, em termos de educação, de repente, isso não é muito vantajoso. Então, [...] cada escola tem uma realidade diferente, tem formas de atuação diferente, tem pessoas diferentes, de repente o nível de cobrança de uma escola e de outra também é diferente. Então, acho que isso agrega para a nossa profissão (Prof. 9).

Trabalhar em escolas diferentes é muito proveitoso para mim, sempre foi. Eu passei várias escolas, se enumerar vai ter muitas. Em escolas estaduais, essa é a quarta já. Eu tive três outras estaduais, trabalhei em uma escola particular de língua e cultura italiana, trabalhei na IDEAU durante dez anos, só em mestrado e em pós-graduação. Cursos de formação, então, eu tenho uma experiência proveitosa. Aprendi muito em cada escola, em cada ambiente, em cada local. Isso beneficia o aluno [...] aquele que souber aproveitar. A gente está em sala de aula com objetivos, com metas. Sabe-se que nem todos têm aquela vontade, dedicação de aproveitar os conhecimentos que todos os professores têm quando estão em sala de aula (Prof. 10).

Olha, é um crescimento, eu saí da escola, eu era aluna, vir para cá foi uma realidade de me colocar no lugar do aluno, às vezes, porque eu fazia também isso lá no banco escolar. Então, algumas coisas a gente tem que olhar para eles e dizer nossa eu fazia isso também, coitada da profe, eu conversei muito quando era aluno do ensino médio e na faculdade, agora é olhar para a gente, olhar para o que a gente foi e ter que contornar isso, você tem que dar aula, você tem que se ver, você tem que organizar a turma, você tem que dominar a turma, dar o conteúdo, é bem difícil. Mas, é um aprendizado a cada dia que passa na docência, a gente só cresce e aprende como lidar, como fazer, como agir, então, me espelho muito nos profissionais que já estão há tempo aqui, para fazer um pouquinho melhor a cada dia (Prof. 6).

Foi um caminho meio torto, né! Foi um caminho bonito daqueles de dizer que eu sempre sonhei em estar nessa função, que eu me formei para isso, porque não foi. É um lugar que eu nunca desejei ocupar. Mas, como a gente chega na escola e todo ano é uma surpresa, aqui na escola eu já passei por todos os setores, por todas as turmas. Sou concursada nas séries iniciais, aí das séries iniciais, como veio a questão do fechamento das escolas do interior, eu fui para outras turmas do ensino médio, do ensino fundamental, trabalhar com outras disciplinas, aí nunca tive interesse, nem a dimensão de formação, de voltar minha formação para isso, de fazer um curso, de pensar em ser supervisora, apesar de ser pedagoga. Eu não tinha essa intenção. O que eu sempre fui apaixonada é por docência, por estar em sala de aula. O que aconteceu? Com essas dinâmicas políticas que a gente tem de troca de gestão, teve uma acomodação de professores, teve um enxugamento de disciplinas na minha área, na área das humanas, se eu não assumisse a coordenação, os colegas perderiam o contrato. Isso está, inclusive, registrado em ata, porque eu não queria assumir a coordenação (CP 1).

Então, foi uma oportunidade a partir da necessidade da escola, eu tive que buscar a formação. Então, foi realmente por uma oportunidade e uma necessidade, vamos dizer, da escola, como tem a necessidade de ter essa formação específica. Então, tive que buscar, fazer uma pós-graduação, como eu não tinha a graduação em Pedagogia, que não me autorizava a exercer, então, [...] no estado tem essa permissão para trabalhar na supervisão, cursando especialização nessa área. Foi por necessidade

mesmo, mas é um trabalho que já tinha exercido em outra escola, em outro momento, durante um período, mas sem a formação, vamos dizer assim (CP, 3).

Diante das primeiras compreensões pontuadas a partir da leitura do material empírico, reportamo-nos ao significado atribuído à trajetória profissional entre uma escola e outra, estadual ou municipal, pública ou privada, campo ou cidade, a ponte entre a cultura instituída e a cultura instituinte²⁴ da formação acadêmica, das normas legais institucionais, da bagagem teórica e prática que cada professor/a e coordenadora conquistaram no próprio exercício profissional em sala de aula, na supervisão e na equipe diretiva. Para alguns sujeitos, estar professor/a mesmo numa só escola é recordar aspectos de sua vida escolar, enquanto aluno e até mesmo a vida de acadêmico, quando se envolvia em conversas paralelas e eventuais dispersões. Contudo, colocar-se no lugar do aluno, estando na docência constitui a possibilidade de um aprendizado diário, aprendemos com os alunos e com os professores mais experientes.

Os professores em seus depoimentos traziam as lembranças dos seus tempos de estudantes e do seu início na carreira do magistério. A sua prática docente na escola no presente confronta-se com posturas que reagem com as vivências escolares esquecidas em algum lugar de sua trajetória. Ademais, são as relações escolares com os colegas e seus professores que pesam no modo de viver a profissão e de relacionarem-se com estudantes com os quais convivem. O lugar que atuamos pode ser mais elástico e mais aberto, como assegura Arroyo:

Somos o que produzimos, as formas como trabalhamos, as estruturas e relações sociais e de poder em que trabalhamos. (...) Somos parte de uma engrenagem estruturada e estruturante, a instituição escolar, o sistema, as redes escolares. Nossa imagem social e nossa auto-imagem estão enredadas nesses fios estruturantes, amarrados em tantos nós. Para muitos deitar nessa rede e sonhar é cômodo e seguro. Mas quando sente os nós se desamarrando, as estruturas sendo questionadas, tudo fica inseguro (2000, p. 175).

Existe um entendimento no grupo pesquisado, que, apesar das diferenças entre as escolas, igualmente, a diversidade profissional e do público atendido, os processos de ensinar e aprender em vários espaços formais rompem com a formação acadêmica restrita e ampliam os horizontes no campo educacional. Sem dúvida, isso é fruto das contradições e dos

²⁴ A cultura organizacional aparece sob duas formas: como cultura instituída e cultura instituinte. A cultura instituída refere-se a normas legais, estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, horários, normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela em que membros da escola criam, recriam, nas suas relações e na vivência cotidiana, portanto, podendo modificar a cultura instituída (Libâneo, 2018, p. 277).

enfrentamentos no contexto escolar, social e cultural, cada vez mais desafiador para o planejamento individual e coletivo da ação docente. Assim sendo, todos esses processos da ação humana na escola constituem aprendizados.

Os percursos da construção profissional e da formação humana de cada docente são múltiplos, constituem-se em um permanente tecido de muitos fios com abertura, escuta, interrogações, vivências, olhares e sentimentos. Entremente, é isso que constitui o que somos e o fazer pedagógico e político dos docentes. A escola é uma instituição social estruturada em seu espaço e seu tempo, sobretudo, nas relações sociais e de trabalho. À medida que os professores inserem-se nela, eles vão percebendo que estão condicionados pela organização do seu trabalho (turnos, horários, períodos, aulas, reuniões pedagógicas etc.), bem como pelas normas e valores sociais estabelecidos e legitimados no campo institucional.

Na perspectiva de Libâneo (2018, p. 278), a organização escolar é um lugar de recriação ativa da cultura, razão pela qual é entendida como comunidade democrática de aprendizagem que:

[...] transforma a escola num lugar de compartilhamento de valores e práticas por meio do trabalho conjunto e da reflexão compartilhada sobre planos de trabalho, problemas, soluções, relacionadas à aprendizagem dos alunos e o funcionamento da escola. Para isso, a escola precisa introduzir formas de participação real dos membros da escola nas decisões como reuniões, elaboração do projeto pedagógico-curricular, atribuição de responsabilidades, definição de modos de agir coletivos, definição de formas de avaliação e acompanhamento do projeto e atividades da escola e da sala de aula, junto com outras ações de formação continuada, visando o desenvolvimento profissional dos professores.

A convivência com outros profissionais em escolas diferentes foi referida tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos. No primeiro, destaca-se o acolhimento, o afeto, a preocupação com a chegada de professores novatos na escola, oriundos de outras cidades, até mesmo de outros estados. Já no segundo, quanto aos aspectos negativos, cria-se o estigma do professor “forasteiro”, que não pertence àquele lugar. Em suas falas, os professores pesquisados dizem sobre isso que:

[...] quando eu saí de (...) quando eu me efetivei lá, uma escola que eu fui (...) que eu sempre digo que foi o melhor lugar do mundo, que eu dei aula, porque era um relacionamento, não saberia explicar, mas era uma coisa tão família naquele lugar, a gente era tão acolhido lá, para vocês terem uma ideia, quando eu saía na quinta-feira, porque eu dava aula em (...), eu ia com uma outra colega, elas ficavam com o carro, deixavam para ir (...) na quinta-feira para me dar carona, para me ajudar, então, eu saí de lá com uma impressão muito boa. Quando eu cheguei em (...), eu levei um baque, porque em (...), as colegas diziam que a cidade estava muito boa, até que veio as pessoas de fora, as pessoas de fora acabaram, estragaram tudo, então, na escola, quem era de fora era muito malvisto, eu lembro que, muitas vezes, chorei (Prof. 2).

Em linhas gerais, os sujeitos pesquisados neste estudo manifestaram, desde o início da roda de conversa, no grupo focal, preocupação com o cuidado, o afeto, o diálogo, a empatia, a solidariedade e a aprendizagem dos estudantes, dada a sua importância na convivência social e no aprimoramento humano e profissional no ambiente escolar. Os seus depoimentos revelaram que, em alguns ambientes que trabalharam, receberam apoio de colegas de escola e da própria direção. Isso pode ser atestado nas falas registradas (Prof. 2 e 3).

As condições que impedem ou contribuem para o bom trabalho docente encontram-se na estrutura, no aspecto financeiro, na falta de pessoal, na gestão diretiva e nas interações sociais e humanas. Arroyo (2000, p. 64) afirma que: “[...] Podemos ter escolas em boas condições físicas, equipadas, salários e condições de trabalho razoáveis e faltar clima humano. Porque as relações entre professores ou com a direção, entre educandos sejam distantes, formais, frias, coisificadas ou burocratizadas”.

Há uma relação intersubjetiva entre os sujeitos e destes com os contextos, o primeiro é influenciado pelo segundo e vice-versa, de tal maneira que o estilo de organização e a dinâmica de funcionamento institucional condiciona o interesse, a motivação e a aprendizagem. O exposto é corroborado nessa passagem de Libâneo (2018, p. 275) ao enfatizar que:

O ensino, portanto, é uma atividade situada, ou seja, é uma prática social que se realiza num contexto de cultura, de relações e de conhecimentos, historicamente construídos. Esse contexto se traduz em práticas socioculturais e institucionais – mais concretamente, as formas de organização, de gestão, de relacionamento, de tomada de decisões etc. – que jogam um papel preponderante no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Desse modo, são práticas eminentemente educativas, atuando nas formas de pensamento. Ao mesmo tempo, os indivíduos também atuam e respondem a essas práticas podendo alterá-las.

Igualmente, podemos dizer sobre a escola como um espaço específico e situado de constituição da formação humana e crítica dos professores e dos CPs, pois envolve a coexistência de diferentes trajetórias, visões do mundo, pensamento diversos, conflitos e contradições. Tais circunstâncias do cotidiano escolar, comumente, manifestam-se como problemas, “picuinhas”, tensões que devem ser pautados nas reuniões pedagógicas, por meio do diálogo, da participação e da organicidade coletiva como uma estratégia de exercício da reflexão crítica e colaborativa e do fortalecimento da prática pedagógica.

Nas palavras de Arroyo (2000, p. 196):

O que a escola é e o que seus profissionais são depende e muito da vontade política, dos confrontos de hegemonia nas opções de políticas, mas depende muito também da herança estrutural, social, cultural onde finca suas raízes a velha estrutura do sistema

escolar, a velha concepção e prática de ensino, os velhos vínculos entre ensino e mercado, a velha cultura seletiva, excludente de nossa formação social (...).

O ato de aprender e ensinar está condicionado pela situação real de experiência do que podemos praticar. Na escola, aprendemos ideias, informações, conhecimentos e atitudes. Mas, se pretendemos ensinar aos professores, funcionários, gestores, estudantes e pais a serem democráticos, é fundamental criar, na escola, as condições de “um ambiente social que viva plenamente” as relações democráticas, todavia, não se pode praticar democracia como se pratica aritmética (Teixeira, 1978, p. 45).

Tal escopo de projeto educativo democrático não se encerra com o atendimento dos direitos e interesses reais dos professores, funcionários, estudantes e comunidade escolar em geral, embora deve estar sempre na pauta de luta. “[...] É preciso que o objetivo final que oriente a democratização seja o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia, pois o fim de uma escola democrática é precisamente a formação de personalidades humano-históricas em seus alunos” (Paro, 2020, p. 70).

A escola, portanto, pode transformar-se num espaço de ressignificação da autonomia tanto do professor quanto do CP, quando ambos manifestam-se sustentados por uma sólida base teórica e, por isso, conseguem questionar criticamente o modelo homogeneizante de educação, articulam-se coletivamente para fortalecer práticas pedagógicas próprias do grupo contra hegemônicas. Dessa maneira, a autonomia não é dada, mas construída por meio de uma formação ampla engajada, unida pela teoria e prática.

A escola é um lugar de encontro cultural e democrático entre as gerações diferentes tanto de professores quanto de estudantes. Nela, aprendemos conteúdos, valores, conceitos e práticas sociais mediante tensões sociais e identidades diversas. Há uma escola emergente mesmo diante das péssimas condições de trabalho, da rotina e dos problemas, pois:

[...] Acreditamos que a escola está viva, porque nela interagem pessoas, com ânimo e desânimo, mas vivas porque humanas. Por maior que seja a desumanização a que as estruturas sociais e políticas submetem (...) por mais que descaracterizem os docentes, podemos encontrar sinais de procura de sua humanidade e dignidade, na luta por seus direitos (Arroyo, 2000, p. 137).

Numa sociedade democrática, a função democratizante da instituição de ensino pública é a garantia de uma formação intelectual crítica e autônoma dos sujeitos, que se mostra capaz de resistir ativamente às estruturas de poder opressivas, aos processos alienantes e ressignificar as práticas pedagógicas hegemônicas (Sartori, 2013).

Não podemos perder de vista que nos encontramos inseridos na sociedade neoliberal, que reduz a educação à lógica do capital humano, que dilui o caráter da educação, enquanto

um direito social e converte-a em mercadoria. Convém mencionar a metáfora do “espaço público como *shopping center* global”, pois, Dardot e Laval (2016) demonstram a sua semelhança mais aguda na transformação neoliberal da educação, em que se pensava em formação cidadã ampla, crítica e participativa, estabeleceu-se a ideia do capital humano, de modo que a escola foi transformada em “empresa”, sendo os estudantes entendidos como os clientes e os professores, meros prestadores de serviços. Se existe um terreno político que, historicamente, os neoliberais têm se mobilizado é o campo da educação:

[...] Friedman foi pioneiro. Diante da degradação do setor público educacional nos Estados Unidos, ele propôs nos anos de 1950 a implantação de um sistema de concorrência entre os estabelecimentos escolares baseados no cheque-educação. O sistema consiste em deixar de financiar diretamente as escolas e dar a cada família um “cheque” representando o custo médio da escolaridade; a família é livre para utilizá-lo na escola de sua escolha ainda acrescentara quantia que quiser, de acordo com suas prioridades em matérias de escolarização (Dardot; Laval, 2016, p. 224).

O quadro que descortinamos por meio deste estudo com os professores e CPs é que se trata de um momento de retrocesso na concepção de educação, retirada de direitos sociais conquistados e marcada precarização do ensino público. Só que alguns professores e CPs não possuem consciência clara da atual política educacional brasileira, da realidade das escolas e de sua não neutralidade. Somente o processo de reflexão crítica e o amadurecimento na tomada de posição da luta corporativa e social, a coragem de questionar, divergir enquanto ato pedagógico e de engajamento na vida política poderá tornar-se ferramenta ao enfrentamento ao voraz avanço do neoliberalismo no campo da educação.

5.2 O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A convivência dos docentes na escola e as cobranças que recaem sobre eles, vindas dos superiores, têm estabelecido um clima tenso, conflituoso e estressante. Nesse alinhamento, podemos dizer que a postura de transgressão não é gratuita, são resistências e enfrentamentos contínuos frente à burocratização e ao controle sobre trabalho dos docentes, dos CPs, da equipe diretiva e da escola como um todo.

Partimos do pressuposto do pensamento marxista de Paro (2022, p. 82), quando faz a seguinte afirmação: "homens e mulheres se fazem históricos pelo trabalho", questão fundante da práxis humana na transformação da realidade e da própria condição humana. Neste sentido, o trabalho — entendido como "atividade orientada por um fim" transcende a necessidade natural, é um agir humano de produção social e cultural. Aqui, buscamos relacionar essa

concepção ao trabalho do professor e do coordenador pedagógico, demonstrando como as suas ações intencionais contribuem para a consolidação da formação continuada e da aprendizagem dos estudantes.

Ao aproximar o trabalho docente na escola com a teoria social crítica, o autor destaca que, se consideramos o conceito de trabalho humano enquanto “atividade adequada a um fim”:

[...] a aula ou a “situação de ensino” constitui o próprio trabalho, não seu produto. Se a escola tem que responder por produtos, estes só podem ser o resultado da apropriação do saber pelos alunos. Se estes não aprenderam, a escola não foi produtiva. Dizer que a escola é produtiva porque deu boa aula, mas o aluno não aprendeu é o mesmo que dizer que a cirurgia foi um sucesso, mas o paciente morreu (Paro, 2023, p. 36).

Portanto, o professor, ao organizar o seu planejamento e colocar em prática com seus estudantes, materializa uma atividade orientada para uma finalidade: aprendizagem crítica de conhecimentos, a formação cidadã e a mediação de saberes entre a escola e o contexto sociocultural. O professor não é um mero trabalhador técnico que faz transferência de conteúdos e informações, mas um sujeito histórico, guiado por um fim, que é a consubstanciação do compromisso social, ético e político da profissão docente.

A figura do CP, por sua vez, tem uma tarefa mais ampla e estratégica. Esse profissional trabalha na dinamização do processo educativo do professor e deste com o estudante, também atua na articulação coletiva do projeto político pedagógico curricular, planejando as suas ações com os docentes, as quais se acham alinhadas aos objetivos institucionais comuns. A sua função, conforme Libâneo (2018), é organizar o trabalho escolar de modo crítico e reflexivo e imprimir uma intencionalidade às práticas educativas, que têm sido corroídas pela precarização do trabalho e a burocratização excessiva que contrapõem a realização dos fins do trabalho pedagógico e político na escola.

Numa sociedade organizada sob a lógica mercantil, a profissão docente encontra-se situada na dupla contradição: de um lado, o valor de uso social de seu trabalho, materializado na transmissão de valores e na formação humana, aspectos socialmente necessários para o funcionamento/mudança da sociedade; de outro, a redução de sua força de trabalho à condição de mercadoria, submetida às leis naturais do mercado, sujeita à troca e à composição do valor que a conformam: alimentação, vestuário, moradia, transporte, entretenimento, lazer, ou seja, tudo o que o professor necessita para apresentar-se em condições de trabalhar (Paro, 2022; 2023).

O trabalho docente na escola passa por momentos de profundas incertezas, a falta ou a ausência de profissionais já é sentida em todo o sistema educacional, com impactos negativos na gestão da instituição e na aprendizagem dos estudantes. O ponto preocupante é que pesquisa aponta para o risco de “apagão de professores no Brasil²⁵ em 2040” que pode chegar aproximadamente a 235 mil professores no país e no Rio Grande do Sul²⁶ 10 mil”. Ambas as pesquisas revelam que os principais motivos que explicam o déficit de professores na educação básica são: desinteresse dos jovens em seguir a carreira de professor, o envelhecimento do quadro docente, o abandono da profissão devido às condições de trabalho, a desvalorização salarial e social.

O CP enfrenta certas condições estruturais e organizacionais de trabalho que dificultam o desenvolvimento de sua função. A pressão hierárquica decorrente das cobranças da Coordenadoria Regional de Educação (mentoria) exige que o CP administre o seu tempo para cumprir uma série de atividades burocráticas: preenchimentos de planilhas, reuniões on-line, acompanhamento dos professores, frequências dos estudantes, conferência do registro das habilidades (conteúdo) no diário de classe, nota do trimestre, envio de relatórios, registros das atividades realizadas, repasse de informações etc. Ele deve ainda participar de reuniões internas com a equipe diretiva (diretores, coordenadores e orientadores, funcionários), de tal maneira que essas atividades absorvem, em grande medida, o seu tempo no ambiente escolar.

O dia a dia do CP vai na contramão do que precisaria ser feito (formação do professor, planejar suas ações, organizar reuniões pedagógicas, criar momentos de estudos e reflexão sobre a prática docente, promover encontros coletivos para trocar experiências, informações, ideias). Comparando-se o que gostaria e o que conseguem fazer, a sua prática não condiz com as demandas da escola e dos docentes, o que acaba gerando um sentimento de impotência, frustração e desânimo. Percebemos um estímulo à atuação isolada, individual e vertical, o que impede a construção de uma cultura organizacional de socialização de experiências, saberes, teorias entre os professores internos e de escolas diferentes.

Diante de todas essas adversidades, a escola continua sendo o lugar do trabalho docente e a dinâmica institucional, bem como o espaço de aprendizagem da profissão, é onde a prática, as convicções, o conhecimento da realidade, as responsabilidades profissionais, o

²⁵ Disponível em: < <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2025.

²⁶ Disponível em: <<https://instituto.sesirs.org.br/wp-content/uploads/2023/10/Apagao-de-professores-no-RS-Apresentacao.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2025.

compromisso pessoal e ético, as trocas de experiências com outros colegas acontecem. Dessa maneira, é que os professores têm aprendido sobre o seu trabalho e a profissão docente. Libâneo, Oliveira e Toschi salientam que:

[...] a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas, em que os professores aprendem nas situações de trabalho, compartilham com os colegas conhecimentos, metodologias, dificuldades, discutem e tomam decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação (2012, p. 428).

A responsabilidade e o compromisso com a profissão vão muito além da sala de aula, deixar ou buscar uma atitude de isolamento é o mesmo que criar uma barreira para o desenvolvimento de um trabalho mais participativo e a busca pelos objetivos da escola. Para que a escola funcione de forma mais articulada e colaborativa, gestores e CPs necessitam adotar uma postura de mais diálogo e escuta entre todos os envolvidos, exigindo que cada profissional desempenhe o seu papel individual, mas também esteja inserido nas tarefas para o bom andamento da coletividade escolar, tornando o ambiente mais harmonioso e alinhado com o projeto curricular-pedagógico²⁷. De acordo com Orsolon (2023, p. 22), o CP ao mobilizar as dimensões políticas, humano-interacionais dos professores, produz dois movimentos: “um interno/subjetivo que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade²⁸; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada”.

Na escola, professores e os CPs colocam em prática as atividades que se supõe que foram planejadas no coletivo, formando uma equipe de trabalho com objetivos comuns. A função de CP, apesar de ser recente na escola, ainda está em processo de legitimação ou deslegitimação. Atualmente, pelo movimento que visualizamos na escola, a deslegitimação vem ocorrendo pelo fato de o CP atender apenas as demandas burocráticas do sistema, em detrimento das necessidades pedagógicas e curriculares reais da escola e dos professores. Em meio a tantas cobranças e pressão que recai sobre o CP, é natural que haja divergências, conflitos, desânimos, frustrações. Para colocar no horizonte as perspectivas de um processo de

²⁷ O projeto pedagógico-curricular é um documento que expressa as intenções, os objetivos, as aspirações de um processo de escolarização e inclui a proposta curricular (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 426).

²⁸ A sincronicidade do professor refere-se ao repertório do professor em aproximar suas ações pedagógicas com as necessidades dos estudantes no ambiente escolar e na sala de aula, garantir que conteúdos, didática e *feedbacks* ocorram de forma dinâmica, com intencionalidade e alinhado ao planejamento e a avaliação, ambos contextualizados. Esse processo resulta numa nova consciência, cria novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novos ciclos de articulações, construção e transformação (Orsolon, 2023).

crescimento e de melhoria da escola e de seus profissionais, é imprescindível fazer o enfrentamento à avalanche de burocracias e da plataformização que invade, cada dia mais, o campo escolar e educacional.

Embora não exista uma receita pronta, um manual sobre os procedimentos operacionais do professor e do CP na escola, ressaltamos as ponderações descritas pelo educador Pistrak quando afirma, referindo-se à criatividade humana:

[...] Todo homem é mais ou menos criativo, e é certo que, numa coletividade, somos todos criativos. É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador (Pistrak, 2000, p. 26).

Alguns CPs, ao discorrerem sobre seu trabalho na escola, caracterizam atitudes necessárias ao CP. Um deles percebe a formação dos professores com uma de suas atribuições, outro CP que demonstra preocupações e estratégias para que os professores reflitam sobre a relação coerente entre teoria e prática. Há posições que indicam uma postura intelectual como, por exemplo, esta que faz uma crítica sobre a nomenclatura da supervisão:

Aquilo que a gente gostaria de desenvolver é muito diferente daquilo que a gente é levado a desenvolver pela cultura de trabalho, pela visão de trabalho que a rede tem hoje. Então, a gente sabe que é começar pela nomenclatura. (CP1)

Eu não me vejo supervisora pedagógica. Me vejo coordenadora pedagógica. Eu não estou para supervisionar o trabalho de ninguém, porque a supervisão me parece muito um instrumento, um mecanismo de controle do trabalho docente. Nós coordenamos uma equipe de trabalho. Nós deveríamos ser vistos assim, inclusive pela nomenclatura, porque a nomenclatura define muitas coisas. Essa relação entre supervisão e orientação e coordenação, aliás, dá toda a ideia daquilo que o governo do estado tem como intencionalidade com o nosso trabalho. (CP1)

[...] controle até um certo ponto caberia à direção, controle de frequência, controle, enfim, da gestão da escola e da gestão dos recursos humanos. Mas, uma supervisão caberia, então, uma dinâmica de supervisão à direção e não a nós como supervisores. Nós somos coordenadores. (CP1)

[...], são coisas que a gente gostaria de fazer, que a gente é limitado [...]. Uma reunião de planejamento com formação. Eu não tenho hoje essa liberdade de escolher um texto e marcar uma reunião com os professores para discutir aquele texto, discutir aquele conceito, ou mesmo fazer uma reunião pedagógica com os professores e ver as necessidades internas que existem, de formação na escola, as necessidades dos professores, isso não é considerado (CP1).

O trabalho, ele todo é assim, coordenado pela 15ª CRE, então, a gente vai recebendo as orientações, as instruções, as exigências que eles cobram, a gente vai coordenando essa parte, transmitindo para os professores. A questão de planejar, dos passos que tem que seguir, de uma organização que a gente tem durante o ano. Nós temos hoje as metas que a 15ª CRE e que a SEDUC querem atingir, tem toda uma organização na educação que a gente recebe, que são as metas que o Estado coloca, então, a gente também está dentro desta rede, nós não somos a escola isolada, a gente também tem que trabalhar junto, no coletivo, com essa rede que nós temos, que é a SEDUC (CP 2).

[...] nós também tivemos que criar uma rotina, uma rotina pedagógica. [...] foi uma das orientações, ter uma rotina, ver e-mails, verificar os canais de comunicação que

existem com a rede, para que a gente organize o trabalho e consiga acompanhar as demandas, as solicitações, atender os prazos. Então, a gente tem uma organização nesse sentido. (CP3)

Nós temos uma sala onde a gente tem um mural, a gente expõe os pontos principais que precisam ser lembrados, que precisa pontuar sempre. Então, essa rotina, a gente criou. Dividiu algumas responsabilidades, algumas são comuns, outras são pontuais para cada coordenadora. Então, é uma rotina que se criou, realmente. Se elas contribuem não sei, acho que a gente tem que avançar ainda. Como eu disse, a gente está num caminho de aprendizagem (CP 3).

Nas falas dos CPs estão postas concepções e críticas divergentes, o que corresponde às diferentes posições que ocupam na estrutura do sistema de ensino, o que lhes confere fazer é o que dá maior status de poder, domínio e controle, as atividades são desenvolvidas em detrimento dos interesses e exigência da rede estadual de ensino. Os entraves burocráticos e as tensões inerentes à função de CP representam as contradições internas do sistema e constituem-se nas forças que conduzem às mudanças deste.

A retomada da autonomia docente e da liberdade de cátedra²⁹ é um caminho longo e árduo no espaço escolar público diante das exigências institucionais, o que vai exigir por parte do quadro de professores a formação continuada que transcenda a instrumentalização técnica. Concordamos, neste sentido, com a perspectiva de Pistrak (2000), a (re)educação do professor não deve restringir-se a um conjunto de indicações práticas prontas, mas a armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de elaborar fundamentos teóricos consistentes, fundamentadas em uma teoria social crítica. A autonomia consolida-se no efetivo domínio do conteúdo específico, mas também na apreensão epistemológica que sustenta uma prática crítica e transformadora.

Segundo o autor:

Este método não é natural pelo simples fato de que nossa escola é viva, ativa e não acadêmica ou escolástica? Não podemos aplicar as mesmas regras a todas as condições escolares: seria um comportamento contrário à própria essência da nossa escola. Mas, se isto é verdade, é evidente que um bom método para a escola seria, talvez, mau para uma outra: é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para criatividade pedagógica (Pistrak, 2000, p. 25).

A pesquisa identificou concordâncias, discordâncias, inconformismo, resistências que apontam para uma atuação do CP fundamentada no diálogo, na escuta, na corresponsabilização e no bom senso. Tais “achados”, ainda que pontuais, reafirmam a gestão

²⁹ A liberdade de cátedra do professor é garantida pela Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 206, inciso II. Que estabelece a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2025.

democrática, um espaço de ideias plurais, no qual todos os sujeitos da comunidade escolar possam participar de forma legítima das instâncias de poder e decisões tomadas coletivamente.

De acordo com Vasconcellos (2021), as dificuldades enfrentadas no exercício da coordenação pedagógica têm a sua explicação no surgimento da supervisão associada ao desejo total de controle do movimento dos outros. Para além disso, a supervisão traz para o ambiente escolar a divisão social do trabalho³⁰, que separa os que pensam, planejam, decidem e mandam e os que apenas executam – os serviçais. Dessa forma, o professor passa a ser expropriado de seu saber, atuando no “limbo” entre o seu trabalho e a figura de um simples técnico³¹ que operacionaliza as tarefas, não desmerecendo o trabalho de um técnico.

Conforme já apontamos em nosso estudo, os procedimentos da gestão mercantil na escola buscam atingir o controle do saber e do fazer do trabalho do professor e do CP na escola. Na instituição de ensino baseada no modelo da empresa capitalista, a gestão do pessoal consiste no controle do trabalho alheio, heterônomo, exterior ao trabalhador:

[...] É preciso buscar configurações para a coordenação do esforço humano (individual e coletivo) na escola, que favoreçam o trabalho livre do educador. Com o superar, por exemplo, as inspeções autoritárias e as odiosas “remunerações por mérito”, por meio de motivações intrínsecas ao próprio trabalho que o professor realiza? Ou, como conceber e implementar formas de supervisão de estilo dialógico e cooperativo entre os docentes, mais consentâneas com a própria atividade pedagógica que exercem? (Paro, 2023, p. 180).

Para Orsolon (2023, p. 21), “[...] o coordenador é apenas um profissional inserido na divisão sociotécnica do trabalho escolar, porém, compõe o coletivo da instituição de ensino”. Para coordenar, o CP almeja as suas ações para as transformações pedagógicas, por isso, precisa conscientizar-se de que o seu trabalho não acontece de forma fragmentada, apartado, mas no/com o grupo de professores, articulando o coletivo no sentido de construção de um projeto educativo transformador. Segundo o mesmo autor: “a ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem,

³⁰ É aquela que se dá na escola como um todo, ou seja, a destruição das tarefas entre os inúmeros trabalhadores em suas respectivas unidades de atuação. Diretor/a gestão e administração da escola; CP apoio, assessoria e acompanhamento ao docente; sala de aula professor; preparo da alimentação, limpeza, secretaria os demais agentes educacionais.

³¹ Essa ideia gestada nos EUA em 1950, chegou no Brasil sob influência do regime militar de 1964, tendo como principal objetivo preparar a educação às exigências das fábricas, visando ao alcance de eficiência e produtividade. O professor foi transformado em um técnico que obedece às ordens de seus superiores, ou seja, de outros técnicos especialistas distante da realidade escolar e sem nenhum vínculo com a sala de aula. (Alarcão, 1996).

respectivamente, as dimensões técnicas, humana-interacional e política desse profissional e se concretizam em sua atuação” (2023, p. 21).

O coordenador pedagógico ou professor-coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógicas e curriculares. A sua atribuição prioritária é:

[...] prestar assistência pedagógica-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (...) outra atribuição do coordenador é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 466-467).

Depois de uma jornada extenuante de trabalho, fica difícil para o professor e para o coordenador pedagógico disporem de um tempo para refletir sobre a sua prática e fazerem questionamentos acerca das estruturas de poder e das imposições burocráticas. Nesse alinhamento: “A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Os movimentos de transformação e reprodução são simultâneos” (Orsolon, 2023, p. 19). Para somar a essa reflexão, apresentamos o depoimento:

É muita burocracia, que tem por parte dos governos, é muita exigência de preencher papéis e sobra pouco tempo para preparar tua aula, para você se dedicar mais ao aluno, então, nós estamos só correndo atrás de papelada, de preencher isso e aquilo, aí sobra pouco tempo para a gente poder planejar e dar uma boa aula (Prof. 3).

Os professores recusam o papel, meramente, técnico e reducionista à execução de burocracias ou com o único foco da aplicação de avaliação externas. Vivemos nesse contexto, que se refere a uma perda crescente da autonomia do trabalho docente em prol da burocratização, que é agravada pelo sentimento de que os estudantes não querem nada com nada, demonstram desinteresse. Para Arroyo (2000, p. 56):

[...] é socialmente preocupante porque se é verdade que as novas gerações brasileiras não querem aprender é porque chegaram a um grau de desumanização tal que a curiosidade, a vontade de aprender a ser, de experimentar a vida, de saborear a existência humana, de ser humano (...) chegamos aos limites da barbárie, à negação do que está na base de todo o processo civilizatório, a vontade do ser humano, de aprender a ser mais humano.

Na escola, as certezas e as crenças dos tempos autoritários coexistem com as incertezas que acompanham o regresso social no marco da sociedade capitalista. Os estudantes sem horizontes, sem sonhos chegam às escolas, bem como os trabalhadores da educação que têm seus direitos sociais conquistados destruídos e/ou sequestrados, seguindo a lógica das políticas neoliberais. Ambos (estudantes e professores) vivem na incerteza da

garantia, no futuro, de sua existência social e profissional. Como repensar o trabalho profissional diante dessa tensão social e educacional?

Diante do ataque neoliberal à categoria docente e à educação pública é urgente insurgir-se e organizar-se para resistir. Nesse contexto, uma identidade social mais coletiva e profissional é aquela disposta a lutar e defender o público como um espaço de direito, tanto seu quanto dos trabalhadores da educação, sobretudo, quando situa a educação no campo dos direitos sociais e universais. Nesse enlaçamento, Arroyo assinala que:

A imagem que a sociedade faz do professor e que muitos fazem de sua função, transmitir os saberes, ensinar competências e habilidades, preparar para concursos e vestibulares, aplicar provas, dar provas, aprovar ou reprovar, credenciar, atestar para passar de ano, série, de nível... tem pouco de profissional e de específico, qualquer um pode fazer desde que saiba esses saberes e seja treinado. Essa imagem tem pouco de pública, pois reproduz e serve à lógica privada, do mercado. Mantendo essa imagem será difícil afirmar uma cultura profissional pública (2000, p. 193).

O excerto supracitado explicita que há tensão entre a concepção de educação, enquanto direito social e as lógicas mercantis. É uma contradição fundamental entrelaçada pelas forças sociais em disputa, desde a formulação de políticas educacionais ao financiamento público da educação. Este não é um mero debate teórico e acadêmico, mas um posicionamento do lado daqueles que mais necessitam das escolas públicas.

O trabalho desenvolvido na escola pelo professor e CP é indispensável para o cumprimento de sua função social, a tese de que a humanidade constrói-se, historicamente, pela atividade teleológica. Os seus esforços, quando conscientes e coletivos, transcendem a mera reprodução técnica, convertendo-se em ferramentas de mudança social. Reafirma-se, assim, a necessidade de valorizar essas categorias não apenas como executores de tarefas, mas como sujeitos centrais na produção de um projeto educativo emancipatório.

5.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: VISÕES E PRÁTICAS

[...] Mas, democracia é, acima de tudo, um modo de vida, uma expressão ética da vida, e tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com alguma forma de vida social que negue essencialmente a democracia (Teixeira, 1978, p. 35).

Quando abordamos temáticas relacionadas à democracia na escola, encontramos-nos envolvidos com o pensar, o falar e o fazer. A democracia é eivada por um campo amplo de concepções, perspectivas, sonhos, esperanças e lutas. Nesse “campo”, alguns aspectos

emergem de forma inquietante e perturbadora no contexto educacional vigente. O sonho representa o ideal desejado, aquilo que se imagina e espera de uma escola democrática. Na luta cotidiana, evidencia-se o distanciamento entre esse ideal e a prática vivida e experienciada. É nesse espaço de incerteza entre o sonho e o real que incide o grande desafio de compreender o que se realiza, de fato, em nome da democracia e como isso acontece nas interações estabelecidas no dia a dia da escola.

Como nos alertou Teixeira (2007), para a democracia na escola é exigida a construção de espaços permanentes de participação (conselhos de classe, assembleias, projetos comuns), que articulem a parte e o todo, que não se limita à boa vontade e interesse dos gestores mais ou menos “esclarecidos”. A natureza democrática na escola mostra-se na capacidade de articular e formar os professores, os estudantes, os funcionários e a comunidade para o exercício do poder compartilhado. Desse modo, a prática coletiva de uma democracia real para fora dos muros não pode cair na pseudodemocracia, na qual os mecanismos de envolvimento formal nas instâncias de discussões e de tomadas de decisões mascaram as relações autoritárias.

Isso posto, preocupa-nos a afirmação de Coutinho (2000, p. 124), “o destino da democracia no Brasil está hipotecado: ele depende da nossa capacidade de impedir que o neoliberalismo conduza (...) ao definitivo desmonte da Nação brasileira”.

É de suma importância a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, mas é preciso que a cultura escolar democrática seja compartilhada entre os sujeitos que frequentam a escola pública. Nesse quesito, uma coordenadora pedagógica assim se expressou:

A escola é o lugar da construção democrática. Ela deveria ser onde a gente aprende, onde a gente pode vivenciar, desde a relação professor-aluno e até a nossa relação entre pares, entre a gestão, os professores, entre coordenação e professores, entre pares. Deveria ser o lugar onde a gente pode exercer essa gestão democrática (CP1).

[...] da forma como as coisas são impostas, nós não temos esse espaço democrático. Porque as coisas vêm impostas, nós não temos opção. A democracia é fundamentada em opções, em diálogo, em construção, em ouvir a opinião da coletividade, em optar por aquilo que a maioria considera adequado (CP1).

Hoje, eu, supervisora, não tenho autonomia para promover uma gestão democrática, desde a supervisão com os meus professores, porque eu tenho que executar aquilo que é pedido para eu executar. Eu não consigo construir [...] um modelo de planejamento, um alinhamento pedagógico, o próprio PPP, a discussão, a formação, aquilo que eles (docentes) gostariam de ter como formação, porque tudo vem determinado. [...] com essa determinação, há um sufocamento, há um esvaziamento quase que completo da perspectiva de gestão pedagógica democrática quanto ao trabalho da supervisão (CP1).

As relações democráticas neste lugar (escola), especialmente entre os professores e os CPs, tornam-se objeto de análise e reflexão crítica nesta pesquisa. Investigação que está situada entre a compreensão dos coordenadores pedagógicos entrevistados e dos professores que participaram do grupo focal, envolvidos em circunstâncias concretas do fazer pedagógico burocratizado e plataformizado no cotidiano escolar. Há depoimentos que ressaltam preocupações com a reconfiguração da dinâmica do trabalho docente, sob a narrativa da eficiência e da produtividade, que acarretam uma limitação da autonomia e da criatividade, aspectos fundamentais do ato educativo e das relações democrática. Seguem algumas falas:

Vivemos um processo de padronização total com as matrizes, esse projeto de planejamento que implementaram, nós vivemos uma padronização. Então, existem brechas para a perspectiva democrática? Existem? Quando a gente está falando sobre isso, já estamos abrindo uma brecha colocando em questão essas coisas. [...], nas reuniões pedagógicas, por exemplo, sempre a gente abre um espaço, nas conversas de sala de professores, a gente sempre abre um espaço para ouvir os professores e a gente ouve que ninguém está contente com esse modo de planejamento, nem nós e nem os professores. Então, isso já é uma contraconduta, já é um movimento de resistência contra isso que indica a presença de uma relação democrática. Quando há uma opinião contrária àquilo que é feito, àquilo que é proposto, já existe ali uma condição em que a democracia pode existir. Só que a gente tem que cumprir aquilo que é prescrito. Então, existem movimentos de resistência, existem possibilidades de atuação democrática. Existe quando a gente conversa, quando a gente problematiza, quando a gente critica, quando a gente não aceita. Mas, ela é limitada por esse modelo. Isso é fato (CP 1).

A ideia de planejamento varia em cada professor e a forma como ele elabora e utiliza esse recurso para a orientação da sua prática pedagógica. Atualmente, diante da sobrecarga de trabalho burocrático é muito comum, dado a situação crescente da padronização escolar, o uso da Inteligência Artificial – IA³² pelos professores para prepararem os seus planos de aulas, aspecto orientado pela própria rede estadual de ensino.

Paro (2022) denomina esse processo de administração escolar, visto que a sua conceituação também tem a sua relevância, por abordar a tarefa de administrar em dois aspectos que se articulam a racionalidade dos recursos e a coordenação do esforço coletivo para alcançar a finalidade da educação. Na atualidade, o papel dos gestores na escola sobrepuja a mera administração de recursos materiais e humanos, os meandros de sua atuação

³² Exemplos: chatgpt e Google Gemini (EUA); DeepSeek (startup de inteligência artificial chinesa); a Teachy (startup Brasil). Essa plataforma brasileira já tem mais de 1 milhão de professores cadastrados, dos quais 300 mil são ativos (usaram a plataforma pelo menos uma vez no mês). A Teachy começou no Brasil, mas já é global. Disponível em: <https://braziljournal.com/a-teachy-usa-ia-para-ajudar-os-professores-e-acaba-de-captar-r-40-milhoes/>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

implicam a ausência de uma prática reflexiva. Assim sendo, meios e fins que deveriam constituir uma unidade indissociável no âmbito da práxis escolar, cujas categorias não se desprendem no processo de sua realização, apenas se distinguem em nível teórico.

Por conseguinte, a ideia exposta reafirma a importância do pensamento crítico sobre a gestão e do olhar para escola como um espaço coletivo de interação, alicerces dos saberes, valores e práticas democráticas. Ademais, o caráter “formador de cidadania” apoia-se no exercício da gestão democrática da escola.

A afirmação de Anísio Teixeira (1978, p. 40) de que “a escola é o retrato da sociedade a que serve” demonstra que a instituição de ensino não é apenas reflexo natural da realidade social, mas um espaço de manutenção, contestação ou transformação dessa realidade. Neste sentido, a pergunta “para que servem as escolas?”, de Michael Young (2007), valida o questionamento do papel da escola na sociedade contemporânea: Ela deve servir às demandas da economia, de controle e vigilância à ordem social, à lógica de padronização e desempenho nas avaliações externas? A escola possibilita a aquisição do “conhecimento poderoso³³” para aqueles que, em sua maioria, não podem adquirir nos seus grupos sociais?

Diversos teóricos críticos (Young, 2007; Freire, 1996; Libâneo, 2018; Paro, 2022) concordam que o controle do conhecimento pelos poderosos é fundamental para a reprodução dos privilégios das elites e das desigualdades sociais. Aqueles que dominam o conhecimento e fazem os outros agir conforme os seus interesses e a sua vontade, de modo geral, têm verdadeira ojeriza à apropriação de conhecimentos científicos pelas classes populares.

Historicamente, no Brasil, na esfera cultural marcada por tensões estruturais, os grupos dominantes, usualmente, demonstraram resistência — quando não aversão à democratização do saber. Essa postura pode ser caracterizada como um medo de que “os oprimidos tenham acesso ao conhecimento do mundo, especialmente do mundo social, ou seja, de tudo que diz respeito às relações entre as pessoas e de como essas relações estão dispostas e organizadas” (Paro, 2022, p. 24).

A relação entre conhecimento e escola tem sido amplamente discutida. Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) destacam que a constituição dos sistemas de ensino, do ponto de vista histórico, em determinada sociedade, foi sendo pensado e consolidado como um projeto

³³[...] É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é, geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. (...) a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares (Young, 2007, p. 1297).

social de educação, para atender os anseios e as demandas pautadas pelos grupos sociais hegemônicos. No entendimento de Saviani (2008), a escola cumpre um papel estratégico de coesão para mascarar e legitimar as desigualdades sociais, culturais e econômicas. Por outro lado, tende a assumir o compromisso de práticas pedagógicas críticas e democráticas, a fim de romper com o “conhecimento dos poderosos”.

Em razão disso, compreender a escola como reflexo da sociedade e a que serve implica reconhecê-la como uma instituição social de disputa e de correlação de forças antagônicas. Portanto, a escola representa um espaço de enfrentamentos contraditórios, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade com sua face neoliberal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A compreensão de democracia por parte dos professores ilustra bem a influência do pensamento neoliberal. Vejamos como isso se evidencia na fala que segue:

Eu não tenho experiências diferentes, só lecionei aqui, então, não tenho parâmetros, mas é como a (Prof. 1) falou, a democracia por si só não é livre, quando a gente fala de política, também, o poder está nas mãos de alguns e a gente só acata algumas decisões. E eu acho que, na escola, é assim também, acata-se algumas decisões da coordenação que vem da direção, que a direção cobra aqui, uma hierarquia, e essas decisões, às vezes, olhando no nosso viés, são desnecessárias, mas que a gente tem que atender, porque faz parte do sistema em que a gente está inserido (Prof. 6).

É importante não perder de vista que o principal objetivo da escola é a aprendizagem dos estudantes, a organização escolar necessária que funcione em prol da melhoria da qualidade dessa aprendizagem. A escola é, pois, uma organização que se define: “[...] como uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 437).

Para Teixeira, o filósofo e educador brasileiro, a:

[...] escola deve prover oportunidade para a prática da democracia – o regime social em que cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa. Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o aluno, isto é, um regime que procure dar ao mestre e aos alunos o máximo de direção própria e participação (1978, p. 40).

Refletir sobre as aparências e os resultados reais da prática pedagógica na escola pressupõe um olhar dialético das relações vivenciadas entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. O ponto de partida e o ponto de chegada podem apresentar-se tanto democrático quanto autoritário. A perspectiva “democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas

condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos” (Saviani, 2008, p. 63).

Nas falas dos pesquisados, tal perspectiva explicita-se:

A cada mudança de gestão, as coisas foram mudando, não sei, há um pouco essa questão de que fica bastante para direção, eu acho as tomadas de decisões, a gente não pode falar [...], porque eu acho que chega para nós as coisas prontas, a gente decidiu isso e vai ser assim, então, não sei se essa questão é democrática. Na escola, seria que todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar pudessem também opinar em algumas coisas, hoje não sei se a gente tem essa liberdade, [...] eu estou me questionando, [...] parece que, de uns anos para cá, voltou a fechar muito nas mãos de quem está na equipe diretiva, então, a gente não tem muita opção para palpar, porque daqui a pouco você arruma um problema (Prof. 2).

O enlçamento com a preocupação da Prof. 2 é corroborado pelo depoimento registrado da Prof. 4:

Quero escolher bem as palavras, para não ser mal interpretada, a minha experiência com relações democráticas, deixa eu, estou tentando construir uma fala. Posso dizer que é bastante negativo, eu percebo que as relações democráticas, elas são democráticas para alguns, para outros são abusivas, são perseguidoras, não tem nada de democrático. Essa é a minha experiência.

O escrito que segue parte das falas de um/a pesquisado/a, que apresenta dados históricos importantes sobre o quadro de professores, o coletivo e a aposentadoria e suas implicações nas relações democráticas:

[...] eu acho, assim, que de uns anos para cá, uns seis ou sete anos para cá, [...] está menos democrático do que era no passado, porque, também na questão, assim, nós tínhamos bastante pessoal aqui na escola, então tinha gente para auxiliar, assim, era tipo uma escola de primeiro mundo, a nossa escola de tão bom que era. Daí foram se aposentando, foi a funilando de gente, também uma vez a gente tinha mais recursos do Estado, era bem diferente, acho que mudou muito, assim, as coisas de anos atrás para agora (Prof. 3).

No alinhamento com a fala anterior, outro CP disse o seguinte:

Infelizmente, quando isso vem verticalizado para a escola e determinado por decretos, portarias, normativas, a gente perde a possibilidade da gestão democrática, de ter relação democrática com o planejamento, com o docente, com a dinâmica da escola. Porque o nosso trabalho de supervisor fica engessado em cumprir aquilo que é determinado. O trabalho do professor fica engessado em cumprir e preencher as planilhas de planejamento. [...] isso toma um tempo do professor, que acaba tendo o foco de operacionalizar aquilo, cumprir as entregas, cumprir prazos, do que pensar e refletir sobre aquilo que ele está fazendo e sobre a relevância do seu trabalho, de fato, como ele pode construir o planejamento na sala de aula com os alunos. Que relação democrática ele exerce na sala de aula com os estudantes, se ele tem que cumprir o que vem pronto? Então, o contrato pedagógico que eu estabeleço com os professores, quando a gente vai fazer o planejamento e pensar no planejamento, fica nulo, do ponto de vista democrático, porque eu não tenho opções para oferecer. Eu só tenho prescrições. O planejamento é prescritivo, ele não é colaborativo, ele não é

democrático, porque não há uma outra opção. E quando não há opções, não há democracia. Ele é autocrático, ele não é democrático (CP1).

Cabe-nos ressaltar que há alguns depoimentos entre os pesquisados que mencionam a sua crença nesse formato burocrático orientado pela rede estadual de ensino do RS, embora haja discordância entre eles mesmos a respeito. Segue a explicação de quem assim compreende, acredita e pratica:

Implica que a gente tem que também se moldar e pensar em formas de conseguir reverter isso. Como nós tivemos que buscar essa formação e entender esse processo, buscar essa compreensão do processo, de qual o objetivo, eu acho que a gente tem que esclarecer para os professores também, tentar argumentar que isso é um trabalho que vai contribuir, vai ter os pontos negativos, tem, mas que vai ter os pontos positivos também. É um trabalho que está aqui com o objetivo de apoio, de ajuda, não de cobrança, cobrar por cobrar. Que as metas que precisam ser alcançadas, que sejam realmente alcançadas e não sejam só, como eu digo, jogar uma purpurina para ficar bonito, mesmo a gente sabendo que lá no início tem um objetivo também de números, de aumentar números, de aumentar índices, mas disso tudo vem a aprendizagem do aluno, que é o principal objetivo. Então, acho que essa compreensão de que tudo que vem para ajudar nisso, atingir um índice maior de aprendizagem do estudante é real, é o mais importante (CP 3).

Ao refletir do ponto de vista dos meios e dos fins, a propositura da política de governo para a educação no estado do RS até mostra uma certa coerência entre ambos. Neste sentido, Paro (2023, p.137-138) enfatiza que há:

[...] necessidade de articulação coerente entre meios e fins, o que deve implicar do caráter político da educação levar à constatação de que só é possível uma formação para a democracia se os meios de a realizar, ou seja, a relação educador-educando, não contradiga esse fim, realizando-se, portanto, de forma democrática. (...) uma gestão escolar verdadeiramente democrática é a democracia que se realiza na própria sala de aula. Não é incomum observarem-se escolas em que, não obstante a existência de mecanismos democráticos de participação nas decisões, como eleição de diretores, conselho de escola, grêmios estudantis, associação de pais, e outros, a situação de ensino permanece autoritária, contrariando o preceito administrativo básico de adequação entre meios e fins (Paro, 2023, p. 137-138).

No alinhamento com essa reflexão aparece na fala da coordenadora uma preocupação latente sobre as relações democráticas na instituição estadual de ensino:

O coletivo que vai orquestrar a forma como as coisas vão funcionar. Então, se a gente vem de uma gestão que não é democrática, o trabalho do supervisor e a relação dele com o professor, também, não será democrática e da mesma forma a relação do professor com o aluno não será. Então, é um espelhamento daquilo que a gente vive hoje, que vem da Seduc. As coisas vêm prontas e essa relação democrática, ela existe? Ela existe, mas ela é minimizada perto daquilo que deveria ser (CP1).

Ademais, as relações democráticas não se efetivam fora da prática do diálogo entre os pares, o que demanda escuta sensível aos reclames, às diferentes opiniões, bem como da produção de consensos. De modo geral, os estudos teóricos possibilitaram-nos construir o quadro a seguir, o qual apresenta as principais diferenças de concepções de organização e de gestão escolar.

Se o problema das relações democráticas entre o CP e os professores é colocado separado da concepção de educação, dificilmente, a democracia consolida-se como um aspecto fundante da relação da escola com a sociedade. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre os profissionais da escola, mas tornar as suas interações participativas, parte orgânica da vida escolar, isto, é, da vida social.

Como bem demonstraram as pesquisas de Paro (2015) sobre gestão escolar, o autor considera que a efetiva participação dos sujeitos que vivem a/na escola só se consolida quando compreendida como parte integrante do processo educativo global, e não como mera formalidade administrativa. A escola, enquanto instituição social, tem o desafio de mobilizar o dispêndio de energias intelectuais para transformar as relações internas em experiências concretas de exercício democrático, formando cidadãos capazes de vivenciar e engajarem-se ativamente na sociedade.

Quadro 09 – Concepções de organização e gestão escolar

Técnica-científica	Democrática-participativa
- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar. - Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros. - Ênfase na administração regulada (regido pelo sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar. - Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. [linear é em linha reta] - Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.	- Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola. - Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. - Qualificação e competência profissional. - Busca de objetivos no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. - Acompanhamento e avaliação sistemática com a finalidade pedagógica: diagnóstica, acompanhamentos dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomadas de decisões. - Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. - Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 449). Elaborado pelo autor, 2025.

As características dessas concepções de organização e gestão escolar foram identificadas ao longo das análises dos dados, as situações mais concretas podem ser encontradas na escrita do texto ao longo dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa. O estilo predominante nessa escola foi as formas de organização e de gestão mais convencionais, ou seja, a técnico-científico, conforme foi explicitado nas falas, tanto nas entrevistas quanto no grupo focal, conforme os depoentes.

A descrição que a coordenadora fez de sua prática pedagógica atual demonstra um direcionamento para que a sua atuação não seja de uma intelectual autônoma e crítica, mas que aja passivamente e que o professor siga as instruções prescritas e determinadas:

É como eu disse, se vem tudo verticalizado, a gente não consegue, nessa dinâmica de estruturação que a Seduc propõe, a gente não consegue preparar o professor e permitir com que ele mantenha essa relação em sala de aula, porque ele vai ter um conjunto de prescrições no planejamento, é um planejamento também prescritivo, que já vem direcionado e pronto, porque ele vai olhar para a matriz de referência e vai ter que pegar daquela matriz os objetos, ele vai fazer uma síntese da matriz. Ele não vai fazer um planejamento, é uma síntese da matriz, porque ele precisa cumprir.

Para nós, supervisores, olharmos a partir de um conjunto de orientações que vêm prontas, de critérios que vêm prontos, se cumpriu com aquilo que a Seduc espera que o professor cumpra. Então, não há uma dinâmica democrática nem entre o supervisor e o professor e nem entre o professor e o aluno em sala de aula, porque eles não conseguem fazer um contrato pedagógico de planejamento entre professor e aluno, em que o aluno possa democraticamente olhar para o planejamento que o professor propõe e dizer, não, eu sugiro esse conteúdo, eu gostaria dessa abordagem, eu gostaria desse objeto de conhecimento, eu gostaria de aprofundar em tal área.

Não há esse espaço. Nesse momento que a gente vive de orientações, não há esse espaço, infelizmente (CP 1).

Estar à frente de uma gestão na escola pressupõe a articulação permanente entre os objetivos educacionais e os meios utilizados para atingi-los, tendo em vista que as especificidades das demandas escolares exigem trabalho em equipe, planejamento e coerência entre o prescrito e o praticado. A ideia de materializar uma organização escolar orgânica à sua concepção de educação exige a clareza das funções e dos papéis de todos os sujeitos que vivenciam o ato educativo. Cada sujeito precisa assumir as tarefas que lhe são inerentes, de modo a contribuir para a consolidação de uma cultura organizacional democrática, destinada a todos na escola.

Como indicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 426-427), apesar da responsabilidade ser de toda equipe escolar, recai nos ombros da direção e da coordenação pedagógica assegurar “as condições e os meios para realização do trabalho dos professores em sala de aula”. Libâneo (2018, p. 89) ainda refere que, na escola, o professor realiza múltiplas tarefas, atua como agente político, pedagógico e organizativo, sendo a participação “(...) o

principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Como partícipe do funcionamento da escola, cabe ao professor entender que está dentro de um sistema de organização e de gestão, que, às vezes, precisa trabalhar em parceria com seus pares, definir posturas comuns na/da sala de aula e no relacionamento com o CP, a direção, os funcionários, os estudantes e os pais. Nesse alinhamento, os autores assinalam pelo menos três atribuições destinadas ao professor: “[...] a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 430).

Entretanto, é premente registrar que vivemos retrocessos na gestão democrática da escola. O modelo de gestão que ora impera está fundamentado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, o desenvolvimento de uma consciência de participação tem visto diminuir o espaço de diálogo. Não foi possível superar as formas estritamente racionais, técnicas e fragmentadas que desativaram o pensamento crítico e a força coletiva nas tomadas de decisões. É isso que está referendado nas falas que seguem:

Mas nem sempre eu acho que essa democracia toda existe, acho que muitas coisas são engessadas, algumas nós não temos a liberdade ou nem a propriedade para opinar, para falar, fica mais para a gestão, né. (Prof. 1).

Para tanto, a prática da organização e do bom funcionamento da escola compreende que a:

[...] gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e às suas formas externas: as eleições, as assembleias e reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a adoção de práticas participativas não está livre de servir à manipulação e ao controle do comportamento das pessoas, as quais pessoas podem ser induzidas a pensar que estão participando quando, na verdade, estão sendo manipuladas por interesses de grupos, de facções partidárias, interesses pessoais etc. (Libâneo, 2018, p. 120).

Nas empresas, conforme Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), a participação nas decisões é quase sempre estratégia que visa ao aumento de produtividade. Nas escolas, também se busca resultados, mas há, nelas, um sentido mais forte de prática de democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício de poder, de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos (Libâneo; Oliveira e Toschi, 2012).

Por sua vez, Saviani (2008) ressalta que uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária, quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida, pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, ou seja, pelos efeitos que acarreta o âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá, como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, produzir efeitos socialmente antidemocráticos.

Os estudos teóricos e a empiria sobre as relações democráticas entre o CP e os professores contribuíram para construir o quadro a seguir, o qual apresenta as principais diferenças entre o CP tradicional x CP crítica/reflexivo.

Quadro 10 – Diferença entre o CP tradicional x CP crítica

Dimensão	CP tradicional	CP crítico/reflexivo
Educação	Educação como transmissão de informações e conteúdo.	Crítica e emancipatória.
Escola	Memorização, repetição e decoreba de conteúdos.	Interação, desenvolvimento do pensamento crítico, consciência social, mudança da realidade.
Função	Reprodução dos conhecimentos, valores e normas. Mão de obra barata.	Cidadãos críticos, engajamento, respeito e valorização, mundo do trabalho.
Currículo	Disciplina, conteudista, conservador.	Contexto social, histórico e cultural, questiona as relações de poder, as desigualdades sociais e os privilégios.
Atribuições do CP	Tarefeiro, quebra-galho, pombo-correio, tapa-buraco, burocrata, legalista.	Articula o PPP da escola, organiza momento para estudo, leitura, registro, reflexão e participação.
Relacional	Hierárquica: cobranças, opressora, imposição de metas e resultados.	Diálogo, escuta, parceria, colaboração, flexibilidade, bom senso e autonomia.
Formativa	Capital humano (econômico), eficiência e produtividade.	Articula momentos de estudos, reflexão e mudanças na prática pedagógica.
Tomada de decisão	Centralizada (de cima para baixo)	Coletiva com a participação (escola e comunidade).
Avaliativa	Classificatória (exames, testes, rankings), padronização, resultados.	Diagnóstica, processual e formativa (olha para todo e a parte do processo de aprendizagem).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O CP assume uma função estratégica na escola na medida em que articula os saberes docentes, atua na formação e transformação da prática pedagógica, constituindo-se como

professor-coordenador, fundamental para a mudança e a construção da escola democrática (Almeida; Placco, 2003). Portanto, o CP necessita acompanhar a atuação docente, estar atento ao elo entre os envolvidos (estudante e professor) na comunidade educacional. O estreitamento dos laços entre CP e o professor na escola é crucial para o trabalho coletivo e para as relações, eminentemente, democrática.

No intuito de enriquecer as reflexões anteriores e ampliar o debate até aqui apresentado, recorreremos aos estudos de Vasconcellos (2021) que oferece uma abordagem crítica acerca das definições e aspectos que delineiam a função do CP na escola, muitas vezes equivocadas para esse profissional, o que é apontado pelo autor como incumbências prejudiciais que deslegitima as suas atribuições essenciais. O autor indica tais atribuições assumidas pelo CP, consideradas como negativas:

[...] 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/salvavidas (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 efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fontes inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (Vasconcellos, 2021, p. 128, *grifos do autor*).

Como dinamizador, a primeira tarefa do CP é possibilitar condições para que os professores (seus pares no fazer pedagógico) estejam alinhados com ações coletivas, colaborativas e de parceria, em função dos desafios da realidade escolar. O CP precisa recorrer ao seu repertório teórico e à sua experiência no magistério para mobilizar os sujeitos da instituição escolar a engajarem-se no debate das problemáticas pedagógicas, nos conflitos, na convivência e na tomada de decisões. Aproximar-se dos sujeitos que envolvem a escola: professores, estudantes, comunidade, sistema e outros que possam agregar no processo de ensino e aprendizagem, é essencial. Neste aspecto, Vasconcelos (2006, p. 129) ressalta que:

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola.

Historicamente, no Brasil, os processos de modernização foram sempre excludentes, isso consiste nos rearranjos:

[...] entre frações das classes dirigentes, com a permanente tendência a excluir a grande massa da população de uma participação tanto nas decisões políticas quanto nos benefícios da modernização e do progresso econômico. Este tipo específico de capitalismo brasileiro gerou um fenômeno extremamente perverso: a exclusão das grandes majorias da vida nacional (Coutinho, 2000, p. 125).

Temos observado o enfraquecimento dos instrumentos de mobilização coletiva (sindicatos, associações), bem como uma diluição dos espaços coletivos de participação que promovem a consciência crítica e a resistência à hegemonia do pensamento dominante. Essa dinâmica movimenta os sujeitos e contribui para combater a manutenção dos privilégios e da lógica meritocrática, tanto nos espaços escolares quanto na sociedade em geral, configurando-se num processo de contínua organização, unidade e luta.

Neste sentido: “[...] Não basta haver escolas para os mais capazes: indispensável que haja *escola para todos*. Não basta haver escolas para todos: é indispensável *que todos aprendem*” (Teixeira, 2007, p. 157, grifos do autor). Entrementes, cabe ao CP a estratégia pedagógica e política de articular e alinhar a organização e a gestão dos processos educativos na escola, assegurando que a instituição de ensino atenda efetivamente a diversidade de seus estudantes. O seu olhar despido e educado pelos princípios democráticos que independentemente das particularidades sociais, culturais, cognitivas ou físicas – trabalha de forma equânime para que a escola cumpra o seu papel social de assegurar não apenas o direito à educação, mas as reais possibilidades e condições de aprendizagem para aqueles/as que estudam e convivem nela.

6. CARTA PEDAGÓGICA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

CARTA PEDAGÓGICA

À 15ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação

À escola estadual participante da pesquisa

Ao grupo de estudo: saberes e fazeres da prática pedagógica na educação básica

Entrego esta *carta pedagógica* às autoridades educacionais, aos coordenadores pedagógicos e aos professores da escola campo de pesquisa, bem como ao coordenador do grupo de estudos: saberes e fazeres da prática pedagógica na educação básica, que acreditam nas necessárias mudanças da educação como uma prática social humana e da sociedade em geral. Nesse intuito, trago ao conhecimento público os resultados da pesquisa realizada pelo mestrando Antonio Ivan da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori, inserido na linha de pesquisa 1: Pesquisas em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, no Mestrado Profissional em Educação na UFFS/*Campus* Erechim/RS.

A *carta pedagógica* foi uma forma encontrada por Freire (2000) para as suas inquietações, mas também um chamado à reflexão pelos desafios da prática docente, por meio delas buscou apresentar problemas destacados ou ocultos da experiência do dia a dia. A carta, na perspectiva de Freire (2000), constitui-se em instrumento capaz de contribuir na elaboração de respostas para as transformações cada vez mais dinâmicas da sociedade. Camini e Barea (2023) escrevem carta porque suas palavras provocam a insurgência e que são batizadas de *pedagógicas*, pela força da Pedagogia do oprimido e da esperança.

Numa perspectiva mais histórica: A Carta do Povo, que deu nome ao movimento Cartismo reuniu, no contexto da Revolução Industrial no século XIX, reivindicações dos operários ingleses que visavam ampliar os direitos políticos dos trabalhadores e tornar o Estado mais democrático, incluindo direito ao voto universal secreto, o pagamento de salários aos parlamentares, para que os pobres e operários se sustentassem financeiramente, caso fossem eleitos, bem como outros direitos sociais, como a escola gratuita para todos (Giannotti, 2009). Sobre esse aspecto histórico da classe trabalhadora, o autor expressa:

[...] nos EUA, no dia 1º de maio de 1866. (...) A luta mais famosa pelas conquistas das 8 horas (...) no centro industrial de Chicago, o panfleto distribuído na madrugada do primeiro dia de greve, dizia: “A partir de hoje, nenhum operário deve trabalhar mais de 8 horas por dia: 8 horas de trabalho, 8 horas de repouso e 8 horas de educação” (Giannotti, 2009, p. 37).

Sendo assim, ao eleger a carta pedagógica como produto educacional justifica-se, sobretudo, pela importância de criar novos elos entre quem vai ler, fortalecer os já existentes entre os sujeitos da pesquisa e todos e todas que estiveram envolvidos com a escola e o pesquisador no decorrer da realização do estudo. Esse instrumento pedagógico é uma forma de comunicar-se com os participantes da pesquisa, com a mantenedora da rede estadual e o grupo de estudo. Essa opção metodológica surgiu derivado do diálogo entre orientando e orientador, como uma maneira de promover o diálogo que transcenda a mera transmissão de resultados, buscando uma aproximação mais humana e compromissada com o campo da educação.

Importante salientar que nas pesquisas do Mestrado Profissional de Educação, o produto educacional é constituído de dois eixos indivisíveis: diagnóstico e intervenção. A caracterização do produto educacional é destacada por Pereira e Sartori, (2019, p. 30):

[...] O **diagnóstico** de determinada situação ou fenômeno educacional, tanto em espaços formais como em espaços não formais, busca compreender o atual estágio em que se encontra o objeto pesquisado. Para isso, mobiliza dados de natureza quantitativa (indicadores, estatísticas) e qualitativa, tendo em vista responder a seguinte pergunta: o que temos? (...) Já a perspectiva da **intervenção** é uma forma de presença concreta que reflete uma ação participativa de primeira ordem. Temos a caracterização de pesquisa-intervenção como uma prática de pesquisa que se contrapõe à pesquisa tradicional de corte positivista.

Por meio da carta pedagógica, objetivou-se reconhecer e destacar o valor das experiências, das memórias, das contribuições dos professores no processo da pesquisa e do esforço dos profissionais no dia a dia da escola. A carta revelou-se, assim, uma potente ferramenta de dupla natureza: um exercício de reflexão, escrita e formação para o pesquisador e um documento formal de devolutiva, que permitiu olhar para o percurso investigativo, sistematizar e manifestar os achados ao longo do texto.

Sem sombra de dúvidas, pensar nessa experiência educacional, escolar e profissional em particular, é refletir sobre a escrita acadêmica como uma jornada longa de compilação tênue entre o exercício profissional e a pesquisa científica. Dessa maneira, reafirmamos “[...] a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional” (Pereira; Sartori, 2019, p. 31).

É na relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que tem importância à educação e seus limites. “A educação tem sentido porque o mundo não é

necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projeto para o mundo” (Freire, 2000, p. 40). O educador está convicto do direito:

[...] de um lado, dos meninos e meninas do povo têm de saber matemática, a mesma física, a mesma biologia, que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, lado, jamais aceita que ensino de não importa qual o conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (Freire, 2000, p. 44).

A presente *carta pedagógica* pretende refletir de maneira crítica sobre a diminuição da autonomia dos professores nas escolas públicas, da falta de tempo e espaço para o diálogo, do estreitamento dos processos democráticos. A carta também vai falar de mim, de minha trajetória e do que venho refletindo em minha dissertação de mestrado.

Participar dos debates coletivos em torno do projeto educativo da escola é direito de toda a comunidade escolar, que não pode ser meramente guiado ou empurrado de “cima para baixo” pelos seus “superiores” dos órgãos oficiais do sistema. É importante estar atento para que a educação não faça nenhuma concessão às artimanhas do mote neoliberal, que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico, ao treinamento e não à formação (Freire, 2000).

Estar no Mestrado Profissional em Educação deu um salto na análise dos problemas da realidade escolar sob uma postura intelectual pública, consciente, problematizadora, crítica, reflexiva e operante. É nesse momento que percebo a passagem de um professor para professor-pesquisador engajado, os componentes curriculares, a convivência com os professores e os colegas de turma. Na caminhada do curso junto com a prática profissional que a distância entre o que falamos e o que dizemos estreita-se, não pretendemos apenas falar de democracia na escola, mas viver de maneira democrática, buscando fazê-la cada vez melhor, através do diálogo, da colaboração e do trabalho coletivo (Freire, 2000).

Esta atitude, segundo Freire:

Nem sempre fácil de ser assumida, a busca da coerência educa à vontade, faculdade fundamental para o nosso mover-nos no mundo. Com a vontade enfraquecida é difícil decidir – sem decisão não optamos entre uma coisa e outra, não rompemos (2000, p. 45).

É importante salientar, nas linhas dessas reflexões, que esse posicionamento demanda, necessariamente, uma teoria de sustentação, ou seja, em quem me apoio na definição de sujeito histórico, incompleto e inacabado. Por conseguinte, é nessa boniteza do ser mais que me encontro envolto e provocado a permanecer no movimento de luta e de formação continuada como professor-pesquisador.

Nessa perspectiva freireana:

[...] A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (Freire, 1996, p. 30).

Nesse olhar sobre mim, considero relevante caracterizar alguns pontos da minha vida pessoal a fim de contextualizar a minha responsabilidade profissional e o compromisso social nesta pesquisa e nesta carta.

Aqui vos escreve, Antonio Ivan da Silva, nasci no interior do Ceará e residi até os 18 anos trabalhando na roça, a minha origem é de uma família de agricultores, mãe analfabeta assinava apenas o nome, pai concluiu o ensino médio aos 70 anos e continua estudante. Nunca sonhei e nem passava pelos meus pensamentos estar na academia, sempre tive dúvida da minha capacidade intelectual, mas encontrei quem acreditasse em mim, minha professora da 5ª série do ensino fundamental e uma diretora (*in memoriam*), mas também meus pais, que me incentivaram seguir em frente e lutar pelos meus sonhos e meu projeto de vida. Como nosso mestre afirmou no livro: *Pedagogia da autonomia*: "Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos" (Freire, 1996, p. 40).

Dessa forma, cheguei tardiamente na universidade, lugar que ainda hoje me sinto estranho, inseguro e sem pertencimento. Primeiro cursei o Bacharelado em Serviço Social na UFRJ, depois pelo interesse no Mestrado Profissional em Educação na UFFS, *Campus* Erechim, decidi fazer o curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Licenciatura), concomitantemente a Especialização em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Comecei a trabalhar como professor de Física/Matemática da Educação Básica na rede estadual do Rio Grande do Sul, por meio de Contrato Temporário, cargo que ocupo atualmente³⁴.

A inserção profissional na rede estadual de ensino trouxe o alerta sobre a importância de continuar estudando. Realizei a minha inscrição no Curso de Especialização em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional, pela UFFS/*Campus* Erechim, pois as experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas na escola provocaram-me a pensar

³⁴ Regência de classe no componente curricular de Física na 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. O componente de Matemática Financeira na 2ª série do Ensino Médio, o componente de Educação Financeira na 1ª série do Ensino Médio. O componente de trilhas: Industrialização e custos ambientais na 2ª série do Ensino Médio. O componente de Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais do (6º e 8º ano).

uma temática, levantar a problemática, bem como delimitar o objeto de pesquisa. Ouvi os meus pares comentarem na sala dos professores sobre as suas dificuldades para lidar com os estudantes na sala de aula, a falta de espaço para que os seus dissabores, aflições, críticas e demandas sejam ouvidas. Diante disso, surgiu a ideia de refletir sobre os desafios do trabalho do Coordenador Pedagógico posta em diálogo com os professores, analisando as relações democráticas entre esses sujeitos que coabitam o espaço escolar.

Ao encontro do que foi pensado, Freire afirma:

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (1996, p. 113).

Em vista disso, dialogando com os pares, os CPs, a equipe diretiva, com colegas e docentes de grupo de estudo, emergiu a pesquisa intitulada: **RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO** desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), UFFS/*Campus* Erechim, RS. A pesquisa desenvolveu-se pela referência do objetivo geral que consistiu em: Investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede estadual do RS. O estudo caracteriza-se pela pesquisa exploratória-analítica, com base nos procedimentos de abordagem bibliográfica e de campo; tendo, como *lôcus*, uma escola da rede estadual de ensino do RS; constituem o universo da pesquisa de campo, as coordenadoras pedagógicas e os professores da instituição, dentro do marco temporal de 2023-2025.

O trabalho de campo foi realizado em um dos 32 municípios que compõem a Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU). Esta associação abrange cidades da região do Alto Uruguai gaúcho, como Aratiba, Ametista do Sul, Barra do Rio Azul, Carlos Gomes e Erechim entre outros.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado com três (03) coordenadoras pedagógicas e grupo focal com um roteiro semiestruturado com dez (10) professores da educação básica de uma escola da rede estadual região norte do RS, o que contribuiu para a análise dos dados de maneira crítica-reflexiva acerca dos desafios dos trabalhos do CP e das relações democráticas com os professores.

Cabe-nos ponderar que os pesquisados, entre suas compreensões, entendem que as relações democráticas são um movimento dialético permanente e de inacabamento. Para tanto, consideramos que é necessário diálogo, escuta e participação na construção reflexiva no quer-fazer da convivência democrática na escola, capaz de promover a aprendizagem da profissão e dos estudantes, alicerçado em bases epistemológicas críticas, com vistas às transformações da prática pedagógica docente, da escola e da sociedade.

Na esteira da reflexão de Freire (1996, p. 57 grifos do autor):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta.

Ademais, os pesquisados demonstram, de maneira acachapante, que a autonomia intelectual, as relações democráticas têm diminuído cada vez mais na escola, atualmente. No contexto atual, deparamo-nos com sucateamento das escolas públicas, formação técnica aligeirada dos docentes para barateamento do investimento e serviço ao mercado, o que dificulta a identidade e a pertença a profissão docente. Da mesma forma, emerge deste estudo a preocupação com a plataformização do ensino e momentos que propiciam a troca de experiências, desabafos e reflexões coletivas entre os próprios pares. Como bem demonstrou Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo, mas ela somente se completa na relação horizontal e democrática entre os sujeitos, superando a lógica autoritária, opressora e dominadora.

Nas madrugadas gélidas, em que o pensamento freireano servia de interlocutor privilegiado, a problematização da relação entre democracia e relações democráticas envolvia necessariamente discussões sobre relações de poder, desigualdade social e educacional, justiça e seus fundamentos éticos.

Refletia sobre a escola democrática, nos questionamentos como: "Que vivência democrática os CPs e os professores carregam?"; "O que significam, na sua prática, os valores democráticos?"; "Como os CPs e os professores podem se engajar ativamente nas relações democráticas numa escola burocrática?" e "De que maneira sua formação pensada na escola pode tornar o ambiente escolar democrático?".

Na tentativa de problematizar essas questões é essencial propiciar momentos de reflexão e colaboração coletiva, de forma solidária e de apoio mútuo entre o CP e os

professores. As demandas das relações democráticas na escola permanecem latentes no contexto educacional e precisam ser evidenciadas para avançar nas relações interpessoais no espaço escolar. É preciso entender o trabalho do CP posto em diálogo com os professores, sendo assim, é necessário respeitar e confiar no trabalho de cada profissional, escutar as suas angústias e demandas, bem como o cumprimento dos combinados acordados. Realçamos, pois, que este foi um dos objetivos desta pesquisa, isto é, trazer a perspectiva da importância do CP para o âmbito investigativo das relações democráticas estabelecidas com e entre os professores.

Neste momento em articulação com a pesquisa que permitiu configurar a dissertação de Mestrado Profissional em Educação, a *carta pedagógica* é adensada ao histórico da instituição ao mesmo tempo que apresento³⁵ algumas sugestões para a melhoria das relações democráticas entre o CP e os professores, considerando os apontamentos sinalizados pelos próprios sujeitos da pesquisa no diálogo estabelecido na ocasião das entrevistas e do grupo focal. Assim sendo, trago a partir do estudo, por acreditar no efeito positivo que as relações democráticas agregam aos atores escolares, as seguintes sugestões ao trabalho dos CPs na escola:

1. Construir um plano de ação individual e coletivo em diálogo com os seus coordenados, de forma que o plano estabeleça momento de reflexão, pesquisa e que cada um assuma sua tarefa nos espaços formativos.
2. Realizar rodas de conversas para escutar as demandas dos professores, tendo em vista as multifaces da prática pedagógica que os desafia, diuturnamente.
3. Organizar momentos de estudos de textos, oportunizando reflexões ao quer-fazer do CP e do professor, buscando melhorar a prática pedagógica e fortalecer o trabalho do coletivo escolar.
4. A educação como exercício do poder, ideia refletida ao longa da pesquisa, contribui para compreender a importância da autonomia intelectual e pedagógica do CP e dos professores no espaço escolar. A autonomia desses profissionais é um pilar indispensável para consolidação de uma escola democrática, na medida em que possibilita a construção de práticas pedagógicas críticas, coletivas e participação ativa.

³⁵ A carta pedagógica emprega a primeira pessoa, uma vez que articula os achados da pesquisa — obtidos ao longo do estudo — com as propostas de intervenção na realidade investigada.

5. Empoderamento pedagógico e epistêmico do professor e do CP para resistirem à racionalidade neoliberal, ao processo de mercantilização da educação e defender a educação como direito social e a prática emancipatória.

6. Mobilização do coletivo escolar em prol de melhores condições de trabalho e salário.

7. Espaço para formação continuada na escola - espaços de diálogo, reflexão e avaliação do processo pedagógico e político, leitura de textos, pautas alinhadas às necessidades emergentes dos docentes, com vistas à consolidação de práticas pedagógicas democráticas e contextualizadas.

8. Tensionar o debate que possibilite rediscutir a dinâmica e o papel do Conselho de Classe na escola.

9. Ao CP cabe, em sua incumbência, o acompanhamento, a assessoria e o apoio mútuo ao trabalho dos docentes, estabelecendo a escuta ativa, o diálogo reflexivo, o registro dos encaminhamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A sua atuação não se limita à supervisão burocrática, pontual e focalizada, mas busca articular o seu plano de ação às demandas dos docentes, aos objetivos da instituição de ensino e às necessidades dos estudantes.

10. O CP ocupa uma função/papel estratégica no âmbito escolar, na medida em que a sua atuação promove espaços de diálogo entre os docentes, a reflexão coletiva e crítica das práticas educativas. A intencionalidade dos processos organizacionais e formativos colaborativos configuram-se no aprimoramento profissional e na articulação das práticas pedagógicas com as finalidades educacionais da instituição.

11. A função do CP transcende a mera transferência de informações, cobranças burocráticas e exigências quantitativas, assumindo uma relação sujeito-sujeito, com engajamento junto do docente. Esses profissionais constroem, coletivamente, saberes/fazeres pedagógicos, que enfrentam/superam a lógica tecnicista e reafirmam o compromisso com os conhecimentos científicos e a formação ética-política e crítica.

Ao finalizar esta *carta pedagógica*, expresso os meus sinceros agradecimentos para todos/as os/as participantes envolvidos/as nesta investigação científica, cujos resultados apresentam relevância substantiva e, se devidamente observados e considerados os apontamentos, podem contribuir significativamente para o aprimoramento das relações democráticas no ambiente escolar entre os CPs e os professores. Com a responsabilidade e o compromisso de pesquisador e professor, manifesto a minha disponibilidade para aprofundar

o diálogo acerca dos resultados desta pesquisa; realizar apresentações institucionais acerca dos achados da pesquisa, quando avaliados como pertinentes; disponibilizo-me a socializar os resultados da pesquisa em diferentes contextos educacionais.

Ao revisitar minha escrita e anotações de leituras, percebo como minha compreensão do permanente movimento de busca do “SER MAIS” freireano passou de uma abstração do pensamento para uma provocação à ação inserida as possibilidades de minhas escolhas pedagógicas. Esse entendimento, contudo, não emerge apenas de minha vontade individual – dialoga com os escritos freireano que se reconhece como gente finita, inacabada, inconclusa e histórica.

[...] tendo-se tomado historicamente o *ser mais* a vocação ontológica de mulheres e homens, será a *democrática* a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação humana do *ser mais*. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico par a luta política em torno não apenas da *democracia* mas de seu constante aperfeiçoamento (Freire, 1994, p. 184).

Acredito que a democracia, com as suas relações democráticas é inacabada e está sempre em construção. Em minha perspectiva, a defesa intransigente da democracia encontra o seu fundamento mais sólido na cultura organizacional da escola – espaço onde se aprende o pedagógico e o político. Na convivência, procuro estabelecer o respeito, o diálogo e a coragem de enfrentar os avanços das forças sociais antidemocráticas.

Vivenciamos um contexto nacional e internacional marcado pela ascensão de ideologias de extrema-direita, fundamentalismos religiosos e conservadorismos elitistas - que subjuguem plenamente os processos democráticos a seu favor – a escola consolida-se vivência e defesa da democracia através da materialização cotidiana do debate público sobre o comum na sociedade. Neste sentido, é ainda mais atual outra formulação de Florestan Fernandes (2010): “contra a intolerância dos ricos, a intransigência dos pobres”; somente a classe trabalhadora organizada e em luta conseguirá fazer frente aos desafios colocados para pôr fim a essa dominação.

Acredito que a democracia, com as suas relações democráticas é inacabada e está sempre em construção. Mas, não sei *como* resistir às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre nós, professores, estou consciente que o trabalho docente e a vida cotidiana escolar, atualmente, organizam-se para negar as finalidades educativas – pedagógica e política. É nesse paradoxo que os professores demonstram abertura para pautar o tema do trabalho e da autonomia intelectual docente, a cultura organizacional da escola, a identidade profissional e a profissionalização da profissão.

Eu vejo que a democracia na escola e na sociedade tem se apresentado como um desafio constante que requer o engajamento crítico e político para superar a racionalidade burocrática e as barreiras culturais e simbólicas que impedem que as vozes silenciadas sejam ouvidas e levadas em conta nas tomadas de decisão sobre a vida. Na minha convivência escolar, tenho procurado combater a discriminação social, a xenofobia, o preconceito e, além disso, estabelecer o respeito, o diálogo, a escuta e a coragem de enfrentar os avanços das forças sociais antidemocráticas.

Sinto que a escola consolida-se e vivencia a defesa da democracia de forma constante, por meio da materialização cotidiana do debate público sobre os interesses comuns na sociedade. Neste sentido, é que resgato a formulação de Freire (1994, p. 195):

A luta, no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer o de dormir, de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar o discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente informado do que ocorre no nível local, no regional e mundial.

Confesso que, durante minha caminhada como pesquisador, foram muitas lições apreendidas, dentre elas, a interação com o (s) outro(s), aprendi que, nessa relação entre o eu e outro, promove-se a aprendizagem, é nesse processo humano que ambos se modificam. Tanto um quanto o outro tornam-se sujeitos de sua própria aprendizagem. Assim sendo, é imprescindível o Planejamento e a organização em sala de aula diante de situações que mobilizem o estudante a articular suas ideias, analise seus próprios processos (acertos e erros), manifeste suas dúvidas, resolva problemas reais ou de forma mais concisa em uma palavra, faça pensar.

Portanto, tenho me convencido de que é somente na formação contínua que os professores conseguem articular o pensamento de forma crítica sobre as suas ações educativas. A minha compreensão neste sentido é de que se uma escola não se preocupa com a democracia e com as relações democráticas, a democracia deve ser estabelecida conforme mencionei anteriormente, como decorrência da escuta e do diálogo, o risco proeminente que se encontra ali é de alienação.

Diante de uma relação alienada, o que temos visto é a ascensão de uma hegemonia do poder, manifestada em obediência servil, na reprodução da exclusão e desigualdades por dentro da escola, que são condicionantes que podem comprometer a finalidade última da educação oferecida aos estudantes.

Para Libâneo (2012, p. 85), é fundamental potencializar a aprendizagem dos professores a fazer leitura crítica da realidade:

[...] É preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico. Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico (...) mais do que saber coisas, mais do que receber informações, colocar-se a frente da realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

É no âmbito da sala de aula que eu, enquanto professor, estabeleço um diálogo com meus estudantes, promovendo reflexões por meio de questionamentos e discussões críticas sobre a realidade escolar e social. Inserido no cotidiano educacional, a minha prática docente é pautada por valores como o afeto, a confiança e a escuta ativa, elementos que, comumente, antecedem e fundamentam a atuação docente.

Tenho percebido um cenário político, tanto em âmbito nacional quanto internacional, de ascensão preocupante de movimentos de extrema-direita. Esses grupos articulam-se em interfaces: fundamentalismos religiosos, conservadorismo elitista e um projeto sistemático de enfraquecimento da democracia. Como pesquisador e cidadão engajado, observo, com profunda inquietação, como essa dinâmica social vem instrumentalizando as instituições democráticas, subvertendo o seu funcionamento para interesses mercadológicos e fins antidemocráticos.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Objetivamos com este estudo investigar a atuação do CP, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede estadual do RS. A partir da análise realizada, constatamos que o CP tem uma tarefa estratégica de mediação com o grupo de professores e as demais instâncias da escola, contribuindo para o desenvolvimento de processos democráticos e colaborativos. Os resultados a que chegamos apontam que, nas escolas, onde o CP adota uma postura crítica, reflexiva, aberta ao diálogo e à participação coletiva, as relações de convivência e de tomada de decisões tornam-se mais horizontais e compartilhadas. Dessa forma, CP e professores sentem-se corresponsáveis pela construção do projeto pedagógico e de todo o processo educativo que ocorre no ambiente escolar.

O estudo estabeleceu um diálogo teórico-conceitual acerca das incumbências inerentes à atuação do CP, principalmente, no que tange às relações democráticas estabelecidas no dia a dia com os professores. A análise evidenciou que práticas fundamentadas na escuta ativa, no diálogo constante e na colaboração efetiva constituem elementos indispensáveis para a compreensão teórica entrelaçada com a dinâmica escolar investigada. Os resultados obtidos confirmaram os seguintes objetivos: a indispensabilidade da dupla dimensão – pedagógica e política que caracteriza a função do CP em seu trabalho coletivo com os professores, tanto no planejamento das ações quanto na articulação de práticas que dinamizem processos democráticos e colaborativos. A necessidade de que sua atuação esteja ancorada em uma postura permanentemente crítica e reflexiva. Por fim, a importância de que as relações de convivência institucional sejam pautadas por uma escuta sensível e por uma horizontalidade nas interações profissionais, condições essenciais para a construção de um ambiente educacional justo, equânime e democrático.

No âmbito nacional, consolidou-se um Estado neoliberal, a partir da década de 1990, como resposta à crise estrutural do capitalismo mundial, caracterizado pelo deslocamento da dinâmica de acumulação de capital, predominante no passado pelo capital industrial e bancário, sendo que, atualmente, o lucro tem sido monopolizado pela esfera financeira. Esse processo tem reflexos na reconfiguração dos direitos sociais, avanços das parcerias público-privadas e até mesmo da educação, sendo transformada em *comodities*, com total domínio da financeirização e riqueza e da implementação de políticas de desregulamentação, privatizações e austeridade fiscal.

Vivemos ainda sob um regime político democrático que resiste às investidas da extrema direita crescente no Brasil e no mundo, que foi conquistado após intensas lutas sociais contra o governo militar ditatorial (1964-1985), que limitou a participação popular e que controlou de forma autoritária o funcionamento do Estado. A redemocratização demarcou não apenas a retomada das instituições burguesas, mas também os direitos políticos, como espaços de contestação e participação social cidadã (partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, associações, clubes etc.), todavia, sob a vigilância e obstáculos impostos pelo neoliberalismo. Continuamos no cenário de tensões, no qual a garantia dos direitos sociais convive com a persistente desigualdade educacional, social e econômica.

A sociedade capitalista sob a égide do neoliberalismo enfrenta um cenário mundial de aprofundamento de recessão e de suas contradições social, econômica e política, estando ancorada pelo desmonte dos direitos sociais, das instituições públicas, inclusive as escolas, além da desvalorização salarial e das condições de trabalho do magistério. Esse contexto, longe de ser uma travessia conjuntural ou provisória, tem impactos significativos na educação brasileira, resultado fidedigno de políticas neoliberais que têm intensificado a deterioração do sistema educacional no Brasil nos últimos anos, precedentes ao golpe de 2016 até os dias atuais.

A dimensão democrática e cidadã na escola também foi influenciada por esse golpe, visto que a escola pública, além de um espaço de socialização de conhecimentos e valores, constitui o lugar de formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, incentiva a participação ativa na vida social e política. A retirada do direito social à educação e o desmonte da escola pública são uma ameaça ao tipo ideal de cidadão e enfraquecem a democracia.

A pesquisa em tela demonstrou que a atuação do CP na escola estudada parece solicitar, mas também repelir, aspectos importantes das relações democráticas. O referido profissional ocupa um lugar estratégico e contraditório, mais do que isso, tem sido tensionado entre a pressão, as cobranças burocráticas e a busca por relações democráticas, dialógicas e horizontais com/entre os professores e os CPs. Mesmo soterrado por demandas imediatistas vindas de cima (órgãos oficiais do sistema), o CP é um articulador da formação continuada dos professores, mediador das interações humanas, é um profissional transformador da realidade escolar, não é um mero fiscal de cumprimento de metas e computação de números, habilidades e competências de algoritmos.

Diante de todo o contexto de entraves burocráticos e das tensões inerentes à função de CP, a pesquisa identificou uma postura de inconformismo, resistências e “vozes dissonantes” que aponta para uma atuação do CP fundamentada no diálogo, na escuta, na corresponsabilização e na crítica reflexiva sensível. Tais “achados”, ainda que pontuais, reafirmam a gestão democrática, porém, a sua realização necessita de condições reais, em que todos os sujeitos da comunidade escolar tenham a sua participação assegurada e legitimada pelas discussões e decisões tomadas coletivamente.

Todavia, é importante frisar que a democratização das instâncias de deliberação e de tomada de decisão na escola, embora fundamental, ainda carece de promover a equidade cultural e social, ou seja, é necessário que todos tenham as mesmas condições e possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento, para que possam qualificar os argumentos de sua participação nas decisões que afetam as suas condições de vida. O conhecimento é um instrumento de poder e de transformação indispensável para os cidadãos que estão dispostos e seguros da importância de construir uma sociedade mais justa e democrática.

Percebemos as vozes alinhadas à lógica do mercado, com a defesa da eficiência, produtividade e padronização do sistema de ensino. Mas também nos deparamos com “vozes dissonantes” que ecoam na escola, revelando as “aberturas e brechas” no sistema educacional hegemônico, anunciando outras possibilidades. Essas vozes estão prestes a serem silenciadas, a ponto de esmorecer-se perante tantas cobranças, ou de ir ao encontro do coro de outras vozes críticas que não se curvam diante do pensamento único predominante.

Este estudo revela um paradoxo no cotidiano escolar, os professores e os CPs participantes da pesquisa relataram que vivenciaram uma trajetória plural e rica de aprendizados nas escolas que atuaram. O que se coloca em perspectiva é a lógica neoliberal que transforma as escolas (plurais e situadas) semelhante a uma linha fabril que padroniza tudo, da gestão à execução de tarefas, com o discurso produtivista da eficiência, eficácia em detrimento da negação do direito social à educação das classes trabalhadoras que acessam a escola pública.

Outra constatação nesta pesquisa é de que o trabalho do CP está (des)legitimado pela rotina burocrática e pela estrutura hierárquica, o resultado é um distanciamento dos professores com o CP, o desencontro entre teoria e prática e a desconexão entre o que a escola oferta e o que os docentes e estudantes têm como expectativas de encontrar no ambiente formativo. Manter toda essa burocracia é um mecanismo preventivo de proteção, um aceno

de um sistema de ensino que desmorona e mantém-se, que tenta ficar de pé, controlando e fiscalizando o trabalho dos gestores, supervisores, orientadores e professores.

Essa homogeneização, disfarçada pela narrativa de “qualidade”, passa de modo deliberado como um “rolo compressor” pelo universo singular de cada escola (contextos sociais distintos, culturas próprias e temporalidades). Os sujeitos que vivenciam a escola são seres vivos e concretos, cheios de sonhos, expectativas e esperança, marcados por territórios em disputas, tempos históricos distintos. A pretensão neoliberal é impor uma lógica retilínea e uniforme dos conteúdos e das informações, marginalizando as características intrínsecas desses sujeitos, tornando a educação um processo alienante e reproduzidor dos privilégios de uma elite que, historicamente, usufrui de condições culturais e econômicas.

Não é possível pensar um sujeito, um profissional, uma escola e uma sociedade democrática plenamente concluída, unificada e realizada na sua totalidade. A falta é aquilo que nos inquieta, perturba e mobiliza. Por ela nos juntamos, organizamos e buscamos, e dela nos mantemos em movimento. Enquanto houver consciência dessa ausência, haverá busca, haverá uma trajetória individual e coletiva por aquilo que falta a todos – educação pública de qualidade e melhores condições de vida.

Atravessamos um momento histórico em que a educação está sendo subjugada aos ditames do neoliberalismo, cuja principal pauta é fazer da escola uma fábrica de força de trabalho em concordância com as demandas do mercado, causando prejuízos no aspecto da formação humana, crítica e emancipatória. Esse modelo de educação encontra respaldo na ideia propalada pelo capital humano e pelo tecnicismo, provocando um reducionismo no processo educativo e humano, tornando a educação parte indispensável de uma engrenagem eficiente do ponto de vista econômico, ou seja, despolitizada. O que não significa ausência de política, mas ao contrário é a política hegemônica, dominadora e controladora, que ensina o silenciamento, a obediência e a resignação.

A crescente burocratização da escola tem uma relação direta com o processo de desprofissionalização do trabalho docente, fragilização da identidade profissional e reduz a sua autonomia intelectual, pedagógica, criativa e crítica. O professor e o CP são transformados num trabalhador técnico, ou seja, um mero executor de tarefas prontas, protocolos e normas estabelecidas. O que importa é o professor/a aprender a repetir os algoritmos das habilidades e competências nas planilhas e no diário de classe, jamais questionar o funcionamento do sistema educacional e suas estruturas hierárquicas de poder. Não tem o que fazer, a não ser se conformar.

Toda essa racionalidade burocrática que se manifesta na escola na figura do coordenador pedagógico (supervisor escolar) e da mentoria manifesta preocupações e interesses para manter o sistema funcionando, mesmo que às custas do esvaziamento político e social da função da escola. O desafio atual consiste em enfrentar e combater todas as formas de racionalidade burocrática, imposição autoritária, dominadora e promover mais diálogo, ouvir, confiar mais no coletivo de professores e na escola como uma “comunidade de aprendizagem”.

Percebemos que a autonomia dos professores e dos coordenadores pedagógicos está sob cerco, esvaindo-se aos poucos, pela imposição de uma rotina que engessa o seu trabalho pedagógico, ambos passam horas e horas na frente de uma tela de computador, celular, tablet participando de reuniões e cursos on-line, realizando o preenchimento de relatórios, formulários e planilhas, que, na prática, servem apenas para estatísticas quantitativas de índices de frequências, notas e evasão escolar. Essa exigência de atuação trata os profissionais como meros técnicos executores e não como sujeitos intelectuais históricos que pensam, refletem, criticam, posicionam-se e lutam por melhorias nas condições do seu trabalho, da escola e da sociedade.

Os professores negam-se apenas a reproduzir o conteúdo, ou de agentes passivos da máquina educacional. O objetivo da padronização do ensino, da escola, dos professores, dos coordenadores, dos gestores e da mentoria é impor uma cultura de medo, todos têm que atender os protocolos, “baixar a cabeça” para o sistema e agradecer o seu trabalho, o resultado de tudo isso já está sendo sentido: professor desmotivado, refém de pressões dissonantes e distantes da realidade escolar e da sala de aula.

O coordenador pedagógico democrático não culpabiliza os professores quando os resultados dos índices são insatisfatórios, “quando os estudantes não aprendem”, a sua postura é de crítica e de um olhar problematizador das contradições sociais e educacionais (estudantes são rotulados como “bons” ou “fracos” sem considerar as condições socioeconômicas e culturais), exige-se uma formação humana ampla, mas se prioriza a demanda mercadológica, defende-se uma escola inclusiva, mas o sistema nega as condições para que ela aconteça lá na ponta, são estabelecidas metas a serem alcançadas, mas não se atende as condições básicas dos professores para tal, como infraestrutura, tempo, acompanhamento pedagógico e formação continuada.

O coordenador pedagógico democrático não é um “inspetor escolar”, mas um formador, ele não é um chefe que manda e fiscaliza, ele articula, negocia, ouve, usa o “bom

senso” com os professores, sua função não é controlar, impor as normas, mas estimular a autonomia, o pensamento intelectual e a construção de práticas pedagógicas coletivas. Quando a relação entre CP e os professores é democrática, dialógica e horizontal, a escola deixa de fazer parte da engrenagem da máquina da ordem social vigente, razão da manutenção das desigualdades, preconceitos e privilégios e transforma-se em um espaço de aprendizagem, resistências e de embates.

A educação transformou-se em fazer gestão de número, o que importa é que os dados sejam lançados no sistema (até os dez primeiros minutos de aula), não sendo relevante o que se ensina, a impressão que dominante é que somente uma racionalidade burocrática rígida e controladora faz com que todos “trabalhem” na escola. Na prática, o mentor vira um intermediário pressionado de cima (SEDUC) e de baixo (CP e professores). Contra a correnteza virulenta da racionalidade burocrática, resta questionar: isso melhora, realmente, a educação nas escolas públicas?

Toda essa burocracia compromete o tempo do CP, que poderia – e deveria - ser destinado à formação continuada dos professores, acompanhamento na elaboração das aulas, momentos de leituras e discussões de textos, trocas de experiências. Estamos cada vez mais próximos das máquinas e da papelada e distanciando-nos da interação humana e do compromisso com a aprendizagem do estudante e de uma sociedade justa e democrática.

O capitalismo entendeu isso muito bem quando propôs a ideia de os seres humanos serem objetos das coisas que adquirimos e, nesse momento, transformamo-nos também em produtos: a matéria prima mais barata do capitalismo. Essa inversão não é apenas conceitual, mas comportamental, na forma de conceber e agir diante do mundo. Os valores de constituição humana passam a ser coisificados por essas entidades transcendentais capazes de nos tornarem em coisas, contrário aquilo que somos e pensamos em ser.

O CP apresenta-se sob uma roupagem da técnica de supervisão escolar, mas que cumpre uma função política, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente. O neoliberalismo consolidou-se entre nós como uma forma de viver, de organização social, uma relação de negócio em que a vida humana é apenas mais uma mercadoria. Não há seres sociais, mas corpos a serem explorados/dominados/colonizados – tanto as normas sociais, as terapias on-line e a medicação asseguram o curso normal, não do sujeito, mas do sistema produtivo capitalista.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender o desmonte da educação pública como um direito social humano fundamental, bem como as suas

consequências para a camada popular que tanto se empenhou e lutou para conquistá-lo. Ademais, a reflexão crítica sobre a atuação do CP transcende o âmbito das relações democráticas no interior da escola, o que se coloca como uma questão impreterível à defesa da educação como um direito social universal da república, aspecto fundante da formação humana cidadã e crítica, bem como o pilar de uma sociedade menos desigual, mais humana e democrática.

É importante reunir as forças de lutas para interromper o que está em curso, um projeto de desmonte da educação pública, baseado numa visão política e econômica que subordina o direito social à educação, aos interesses das habilidades e competências mercadológicas e à razão da austeridade fiscal restritiva e seletiva.

As formas como são controlados os professores e CPs, sobremaneira, na rede pública de ensino, têm como consequências preocupantes um aumento significativo do adoecimento, em que o esgotamento físico e mental não é natural, acidental ou falha do sistema, é resultado direto do funcionamento desse sistema educacional neoliberal que privilegia rankings, números em detrimento do cuidado da saúde e da qualidade de vida dos professores. Essa realidade não é uma questão individual, mas estrutural da lógica como o sistema funciona — o que exige uma reflexão crítica das condições de trabalho, salarial e da violência imposta pelo modelo ideal de professor/a. Do ponto de vista intraescolar, falta-nos ânimo e energia para engajamento e interações no processo democrático; do ponto de vista extraescolar, estamos sobrecarregados e docilizados, constituímos-nos numa força de trabalho sobrando, barata e de fácil substituição.

A manifestação da tomada de consciência, posicionamento e compromisso educacional e social é resultado das lutas e das disputas entre as forças sociais num determinado tempo e historicamente situado na correlação dos grupos sociais no interior do Estado, da escola e da sociedade capitalista — são processos de inter-relações que se confrontam, negociam e redefinem as políticas educacionais e o pertencimento da consciência de classe.

Uma instituição de ensino democrática emerge e sustenta-se de maneira sólida, se, entre os profissionais e a comunidade escolar, existir afeto, escuta e construção coletiva. O currículo, o conteúdo, as notas são tão importantes quanto os vínculos humanos de quem vive diariamente os desafios da formação política e social da geração vindoura.

Esta pesquisa demonstrou que a efetivação de relações democráticas entre o CP e o professor na escola transcende a esfera individual do CP, está intrinsecamente vinculada às

condições materiais e simbólicas oferecidas pela rede de ensino e pela escola. A relação democrática para efetivar-se considera as dimensões inter-relacionadas: estrutural - condições para o apoio e o acompanhamento pedagógico e político do trabalho docente, tempo para o trabalho coletivo e colaborativo. Considera-se formativa – as epistemologias das teorias educacionais, reflexão crítica sobre as práticas e pedagógicas e apropriação de referenciais teórico-metodológicos; organizacional – arranjos “ascendente e descendente” engajado e participativo e cultural – os valores comuns compartilhados pela comunidade escolar.

A efetivação de relações democráticas no espaço escolar configura-se como um desafio árduo e laborioso, cujo êxito depende do empenho individual e coletivo de intelectuais orgânicos, públicos e comprometidos. Esse posicionamento é princípio basilar para a construção de uma escola democrática, o que implica necessariamente a ruptura com um ideal de educação androcêntrico, competitivo, classificatório, hierárquico, burocrático e autoritário. Neste sentido, o projeto educativo de uma instituição pública de ensino não confunde a cultura comum com o mínimo comum dado pela escola de perspectiva neoliberal.

A pesquisa escrita e materializada na dissertação representa o encerramento de um ciclo, um processo em aberto de construção do conhecimento. Embora o percurso formativo e as atividades de campo nem sempre correspondam às nossas expectativas iniciais – seja pelas limitações pessoais, seja pelas contradições inerentes à academia. Contudo, ela demonstra um caminho para o desenvolvimento metodológico do pesquisador, bem como da consciência crítica e reflexiva, da postura ética e do compromisso educacional, democrático e ecológico.

Na caminhada do Mestrado Profissional de Educação, depois que se encerram os componentes curriculares obrigatórios, esse processo foi, em muitos momentos, de enclausuramento, individual e solitário, especialmente no contexto da produção textual da dissertação, sofremos, choramos, sentimos raiva de nós mesmos, mas o que importa é seguir em frente. Aqui concluo a dissertação, mas não se encerra a aventura humana intelectual e crítica, pelo contrário, abrem-se novos horizontes, novas perguntas e reflexões, a única certeza é os aprendizados, tanto pessoal quanto profissional e acadêmico.

[...] De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha

E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.

Bertolt Brecht

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996. p. 171-189.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2016.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BEHRING, E. R. **Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

CAMINI, I; BAREA, R. (orgs.). **Cartas pedagógicas: como prática de ensino e pesquisa**. Passo Fundo: Saluz, 2023.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2022.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORALINA, C. **Vintém de Cobre. Meias Confissões de Aninha**. 1 ed. digital. São Paulo, 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-118.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

ELIAS, N.; SCOTSON, J.S. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAVARIN, R. N.; ARINELLI, G. S.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o psicólogo escolar: práticas cooperativas na mediação das ações. In: PLACCO, V. M. N.S & ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 161-174.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor? In: OLIVEIRA, M. M. de. **Florestan Fernandes**. [Coleção os educadores - MEC] Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 63-93.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4. reimpressão. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. & ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 130-136.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: APPELE, M. W; GENTILI, P. et al. (orgs.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 228-252.

GIANNOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 20. ed. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: MF Livros, 2018.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar Em Revista*, (24), 113–147. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/0104-4060.352>>. Acesso em: 20 de abr. 2025.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e a formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 53-79.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. [Trad. Carlos Nelson Coutinho] São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1988.

_____. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível:<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 25 set. 2023.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. *Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 55, 2021. Disponível:<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>>. Acesso em: 25 set. 2023.

NÓVOA, A., & ALVIM, Y. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. M.N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 19-30.

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

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação** [livro eletrônico]. v. 4. São Paulo: Cortez, 2020.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

_____. **Ética da formação** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul, RS: EducS, 2016.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PEREIRA, T. I.; SARTORI, J (orgs.). **A construção do conhecimento do Mestrado Profissional em Educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. & ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, 42(147), p. 754–771, dez, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PLACCO, V. M. N.S & SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N.S & ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 6-23.

PLACCO, V. M. N.S & SOUZA, V. L. T. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, V. M. N.S & ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 11-28.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SALLUM, J. B. J. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do Século XX. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. ju 2003, p. 35-54, 2003. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/s0102-69092003000200003>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

_____. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000). Disponível em:< <https://revistas.usp.br/ts/article/view/12305/14082>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S.C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

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

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

SILVA, N. S. F. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

TEIXEIRA, A. S. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

_____. **Educação para democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TERZI, C. A.; FUJIKAWA, M. M. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras. In: PLACCO, V. M. N.S & ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 129-146.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIEIRA, S. L. (2011). Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado pela ANPAE*, 23(1). Disponível em:<<https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19013>>. Acesso em: 19/11/2024. p. 53-69.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007. p. 1287-1302. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 maio 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Número do CAAE: 86123025.3.0000.5564 **Número do parecer de aprovação do
CEP/UFFS e/ou CONEP:** 7.412.127

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Relações democráticas no espaço escolar e os desafios do trabalho do coordenador pedagógico”**, desenvolvida por Antonio Ivan da Silva, acadêmico do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori.

O objetivo geral do estudo consiste em “Investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede estadual do RS”.

A justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se no interesse pela temática da atuação do coordenador pedagógico e pelas relações democráticas no ambiente escolar, vinculando-se à experiência adquirida no Grupo de Estudos: Saberes e Fazeres da Coordenação Pedagógica na Educação Básica. Ademais, a proposta está relacionada à minha trajetória profissional e ao diálogo constante com a coordenação pedagógica no contexto escolar.

Sua participação é de grande relevância para a temática em questão e para as escolas comprometidas com o fortalecimento das relações democráticas entre os coordenadores pedagógicos e os professores, principalmente nas escolas estaduais pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, com sede em Erechim/RS.

É importante destacar que sua participação na pesquisa é totalmente voluntária. Você tem a livre iniciativa para decidir se deseja participar ou não do estudo, bem como desistir da sua colaboração a qualquer tempo, sem a necessidade de apresentar justificativas. Em caso de

recusa ou desistência, não haverá nenhuma forma de penalidade, censura, perseguição ou prejuízo.

Embora sua participação não seja remunerada e não envolva a concessão de gratificações ou benefícios, ela é fundamental para o enriquecimento e o sucesso desta pesquisa. Ressaltamos que sua colaboração será realizada de maneira livre e espontânea, baseada exclusivamente em sua decisão pessoal.

A pesquisa apresenta potenciais riscos aos participantes, tais como: desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento, quebra de anonimato, invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento, necessidade de disponibilidade de tempo para responder ao instrumento e alterações de comportamento.

Diante desses riscos, é fundamental adotar estratégias e ações que evitem ou minimizem possíveis impactos. Assim, estabelecemos medidas preventivas, como:

Comunicar previamente a equipe diretiva da escola estadual do RS, garantindo transparência sobre os objetivos, procedimentos e etapas da pesquisa.

Definir cuidadosamente o local de coleta dos dados, como uma sala de aula ou espaço de reunião apropriado, de modo a assegurar conforto e privacidade aos participantes.

Em situações que apresentem risco concreto ou iminente, interromper ou redirecionar a atividade, respeitando os limites e o bem-estar dos participantes.

Essas ações visam garantir a ética, a integridade e o respeito aos participantes, minimizando possíveis desconfortos ou constrangimentos durante a execução da pesquisa.

Cabe ao pesquisador garantir:

Sigilo e anonimato:

- As falas dos coordenadores pedagógicos e dos professores serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.
- Os dados coletados serão armazenados em um dispositivo eletrônico (HD externo do pesquisador), cujo acesso será restrito ao pesquisador e ao orientador.
- Será assegurado o anonimato dos participantes em todos os registros e no banco de dados, protegendo sua privacidade.

Procedimentos em caso de violação de privacidade:

- Caso ocorra qualquer violação dos direitos de privacidade dos participantes, a equipe diretiva será imediatamente informada, e os dados relacionados à situação serão descartados.

Espaço adequado para coleta de dados:

- O encontro e a entrevista serão realizados em um local que garanta tranquilidade e privacidade aos participantes, respeitando seu conforto e bem-estar.
- As falas dos participantes serão registradas por meio de gravador digital, sempre respeitando sua privacidade.

Direitos dos participantes:

- Os participantes terão total liberdade para recusar sua participação na pesquisa, sem qualquer penalização.
- Em qualquer etapa do estudo, caso desejem, poderão interromper sua participação, sem prejuízo ou danos, tanto para a pesquisa quanto para si próprios.

Apoio emocional e psicológico:

- Caso algum participante necessite, será oferecido apoio emocional inicial, com o compromisso do pesquisador de encaminhá-lo para uma consulta com um profissional especializado no serviço público de saúde.
- O pesquisador também se compromete a manter diálogo, respeito e acompanhamento ético, considerando o participante como um ser humano dotado de emoções, sentimentos e sonhos.

Minimização de impactos:

- O pesquisador garantirá que não haverá prejuízos ou interferências causadas na rotina de trabalho e na vida dos participantes.
- Todos os participantes terão pleno direito de acesso às informações sobre o conteúdo e o instrumento de pesquisa antes de participar dos encontros, assegurando que sua decisão seja embasada nas informações fornecidas previamente.

Devolutiva e transparência:

- A equipe diretiva e os participantes terão direito ao acesso integral aos dados analisados.
- Será realizada uma devolutiva com um card digital como produto final da pesquisa, garantindo que todos os envolvidos tenham acesso aos resultados.

Procedimentos em caso de riscos:

- Caso algum dos riscos previstos ocorra, a situação será comunicada à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, para as devidas providências.

- Serão garantidos o sigilo e o anonimato das informações disponibilizadas por você. Quaisquer dados que possam levar à sua identificação serão omitidos na publicação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em um dispositivo eletrônico (HD externo do pesquisador), acessível somente ao pesquisador e ao orientador. A qualquer momento durante a pesquisa, você poderá solicitar informações ao pesquisador sobre sua participação e/ou sobre o andamento da pesquisa, por meio dos contatos disponibilizados neste Termo. Sua participação consistirá em:

Para os coordenadores pedagógicos: participação em entrevistas individuais;

- Para os professores: participação em encontros coletivos, organizados em formato de grupo focal.
- O diálogo será orientado por um roteiro de perguntas relacionadas à temática da pesquisa, e suas falas serão registradas em um gravador digital mediante seu consentimento e assinatura.

Organização dos encontros:

- A duração dos encontros será ajustada conforme a disponibilidade de tempo dos participantes;
- Eles serão realizados em uma sala de aula ou de reunião, com a participação exclusiva do pesquisador, dos coordenadores pedagógicos e dos professores.
- Após a coleta e análise dos dados, será produzido um card digital com informações relacionadas à temática da pesquisa, que será disponibilizado como devolutiva para os participantes, para a rede estadual de ensino e para instituições de pesquisa.

Armazenamento dos dados:

- Os dados coletados (áudios do grupo focal e das entrevistas) serão transcritas e armazenadas em um dispositivo eletrônico (HD externo do pesquisador protegido por senha), somente terão acesso aos dados e/ou informações o pesquisador e seu orientador. Sob a responsabilidade deles, todo material será utilizado exclusivamente para fins desta pesquisa. Após os cinco (05) anos obrigatórios de guarda, todo e qualquer registro físico, plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, será apagado e/ou descartado de forma definitiva, conforme orientação do Comitê de Ética.

Benefícios da pesquisa:

Dentre os principais benefícios relacionados às contribuições dos participantes na pesquisa, destaca-se a visibilidade dos desafios do trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos professores, a pesquisa oferece uma possibilidade e oportunidade aos coordenadores pedagógicos e aos professores de compartilharem suas experiências democráticas vividas na escola, tornando evidente os enfrentamentos, conflitos e tensões para equilibrar as relações interpessoais e profissionais. Isso contribui para melhora das relações humanas e pessoais no

ambiente de trabalho e permitirá ao pesquisador investigar as relações democráticas entre coordenadores pedagógicos e professores, refletindo sobre os avanços e contratempos da gestão e das relações democráticas no contexto escolar.

Coletividade e empatia, ao participar da pesquisa, os participantes podem se sentir acolhidos, inseridos numa equipe de trabalho e de apoio, pois todos vivenciam situações problemáticas idênticas. Esse processo pode fortalecer o vínculo de afeto, respeito e solidariedade entre os profissionais.

Divulgação dos resultados:

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mantendo o sigilo e o anonimato dos dados pessoais dos participantes.

Caso você aceite participar, uma via deste Termo ficará sob sua responsabilidade, e a outra será entregue ao pesquisador.

Desde já agradecemos sua compreensão e participação!

Erechim, _____ de _____ de 20____.

CAAE: 86123025.3.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS:

Data de Aprovação: 26/02/2025

Assinatura do Pesquisador Responsável

Antonio Ivan da Silva

Contato profissional do pesquisador responsável:

Tel: (54) 991046667

e-mail: ivan.peixes@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Leodoro Dias da Silva, 623, Copas Verdes, Erechim, CEP: 99704-634, Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

☐ Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Função que desempenha na escola:

Assinatura:

TERMO DE ANUÊNCIA PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Eu, _____

portador(a) do Registro Geral, documento de identidade nº _____,

declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, o conteúdo e o formato dos encontros, que serão conduzidos com base em um roteiro de perguntas semiestruturado, no âmbito da pesquisa intitulada **“Relações democráticas no espaço escolar e os desafios do trabalho do coordenador pedagógico”**, bem como sobre o uso e a finalidade da gravação. Estou ciente de que minha participação é voluntária e de que posso, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos técnicos da pesquisa ou requerer a exclusão de minhas respostas, caso assim deseje, sem que isso me traga prejuízos ou penalizações.

Declaro, ainda, que autorizo a gravação dos encontros, com a garantia de que minha contribuição será mantida em sigilo e anonimato, sendo utilizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, conforme estabelecido pelo pesquisador/mestrando Antonio Ivan da Silva.

Data: ____ / ____ / ____

Nome completo do (a) participante: _____

Função que desempenha na escola: _____

Assinatura: _____

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO FOCAL E GRAVAÇÃO DA REUNIÃO COM UM ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS

Eu, _____

portador(a) do Registro Geral, documento de identidade nº _____,

declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, o conteúdo e o formato dos encontros, que serão conduzidos com base em um roteiro de perguntas semiestruturado, no âmbito da pesquisa intitulada **“Relações democráticas no espaço escolar e os desafios do trabalho do coordenador pedagógico”**, bem como sobre o uso e a finalidade da gravação. Estou ciente de que minha participação é voluntária e de que posso, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos técnicos da pesquisa ou requerer a exclusão de minhas respostas, caso assim deseje, sem que isso me traga prejuízos ou penalizações.

Declaro, ainda, que autorizo a gravação dos encontros, com a garantia de que minha contribuição será mantida em sigilo e anonimato, sendo utilizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, conforme estabelecido pelo pesquisador/mestrando Antonio Ivan da Silva.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do Participante:

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados que será utilizado na pesquisa é o Grupo Focal e a Entrevista com um roteiro de perguntas semiestruturadas. Estes procedimentos técnicos selecionados serão utilizados para efetuar a coleta de dados na pesquisa de campo, estão portanto, relacionados com o problema a ser estudado. Os desafios da atuação do coordenador pedagógico (CP), considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores. Outro aspecto importante é a pesquisa bibliográfica que pode ser realizada concomitante com a pesquisa de campo, um processo de permanente pensar reflexivo e de busca das descobertas significativas da pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisador: Antonio Ivan da Silva

Orientador: Drº. Jerônimo Sartori

Título da pesquisa: **RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Objetivo geral: Investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede estadual do RS.

Algumas atitudes importantes:

Atitude 1: Preparação - O pesquisador deve dedicar tempo, organizar o roteiro com as questões importantes, providenciar o gravador digital, ter clareza das informações de que necessita para alcançar os objetivos da pesquisa.

Atitude 2: Contato inicial - Entrar em contato antecipadamente com a escola e os participantes da pesquisa e buscar estabelecer, desde então, um diálogo amistoso, enviar uma carta via e-mail, explicando a natureza da pesquisa, objetivos, relevância e salientar a notoriedade da colaboração dos participantes.

Atitude 3: Campo inicial - Apresentar a pesquisa, os objetivos e propósitos, criar um ambiente que estimule e deixe o participante ficar à vontade e falar com naturalidade sem qualquer constrangimento e/ou desmerecimento, realçar a importância da participação, obter a confiança dos participantes assegurando-lhe a confidencialidade e anonimatos das informações, solicitar autorização para citar as respostas fidedignas no todo ou em partes na pesquisa.

Atitude 4: Campo final - Os trabalhos de campo devem ser concluídos como começou, num ambiente de cordialidade, respeito e amizade, para que o pesquisador, se precisar possa retornar ao campo e obter novos dados sem que o participante se recuse a isso.

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM O CP

1. Identificação

Masculino ()

Feminino ()

2. Formação

() Graduação em:

() Pós-graduação em:

() Especialização em:

() Mestrado em:

() Doutorado em:

() outros

3. Como chegou na função de CP

() concurso/nomeação

() escolha interna da escola

() indicação externa a escola

() contrato temporário

4. Você já atuou na função de CP em alguma outra escola? Se sim, comente como foi a sua experiência:

5. Atua ou atuou em outra/as função/ões no campo da gestão na escola? Se sim, comente como foi a sua experiência:

6. Como você descreve a cultura organizacional da escola, considerando o trabalho que você desenvolve e/ou deveria desenvolver?

7. Na sua compreensão as orientações do sistema estadual de ensino contribuem para interação entre professores e CP?

8. Qual o seu entendimento sobre relações democráticas na escola?

9. Como você descreve sua atuação na escola? do seu ponto de vista a sua atuação na coordenação pedagógica da escola contribui para construção das relações democráticas?

10. Como articular as relações democráticas com a aprendizagem dos alunos, considerando o trabalho que realiza junto ao corpo docente da escola?

11. Em que espaço você percebe que acontecem as relações democráticas entre coordenador e coordenados na escola?

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES

1. Identificação

Masculino ()

Feminino ()

2. Formação

() Graduação em:

() Pós-graduação em:

() Especialização em:

() Mestrado em:

() Doutorado em:

() outros

3. Forma de trabalho

() concurso/nomeação

() contrato temporário

4. Há quanto tempo atua no magistério?

5. Além da atuação em sala de aula você trabalhou em alguma outra função na escola?

6. Em sua trajetória profissional atuou e/ou atua em mais de uma escola? Se sim, como foram estas e/ou são estas experiências em tua carreira profissional?

7. Comente sobre como você compreende as relações democráticas na escola:

8. Relate sobre como você vê a atuação do CP na escola:

9. Na escola você tem autonomia para desenvolver sua docência? Se sim, detalhe como como você exerce essa autonomia?

10. Comente sobre as formas, como na escola, as relações democráticas contribuem para as relações interpessoais na escola e a aprendizagem dos estudantes:

11. Que nível está o trabalho do CP na escola:

() democrático () pouco democrático () nada democrático

APÊNDICE D**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO****Título do Projeto: RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E
OS DESAFIOS DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO****Nome do Pesquisador:** Antonio Ivan da Silva

Telefone: (54)991046667 E-mail: ivan.peixes@gmail.com

Venho por meio deste instrumento, solicitar autorização para realizar uma Pesquisa Social intitulada: Relações democráticas no espaço escolar e os desafios do trabalho do coordenador pedagógico, com os professores e coordenadores pedagógicos da Escola Estadual de Educação Básica, a coleta dos dados se constituirão em material empírico, cujo objeto de estudo está vinculado ao projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Educação, *Campus Erechim*, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. A análise dos dados terá como o Método Análise de Conteúdo, com o propósito de construir o corpus da pesquisa, submetida aos procedimentos analítico e crítico. Pretende-se, com o estudo “investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores do ensino médio. Justifica-se a pesquisa pela necessidade de aprimorar e avançar a compreensão das relações democrática no espaço escolar, a fim de fortalecer o compromisso com os valores democráticos e com a escola pública de qualidade.

Fico a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.

Antonio Ivan da Silva