

Cadernos de Estágio

Estágio e pesquisa: concepção e prática no curso de Pedagogia da UFRN



EXPEDIENTE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor: Prof. Dr. José Daniel Diniz Melo
Vice-reitor: Prof. Dr. Henio Ferreira de
Miranda

Centro de Educação

Diretor: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves
Vice-Diretora: Profa. Dra. Cynara Teixeira
Ribeiro

Editor-chefe

Prof. Dr. Thiago Emmanuel Araújo Severo

Comitê Editorial

Profa. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas
Profa. Dra. Josivânia Marisa Dantas
Profa. Dra. Mayara Larrys
Profa. Dra. Rute Alves de Sousa
Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão
Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Junior

Organização

Profa. Dra. Fernanda Mayara Sales de Aquino
Prof. Dr. Gilberto Ferreira Costa
Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio

Design e Diagramação

Jackson Matheus de Araujo Nunes

Revisão Textual

Paula de Fátima Oliveira

06 Editorial: Concepção e prática no curso de pedagogia. da UFRN

Fernanda Mayara Sales, Gilberto Ferreira Costa, Marisa Narcizo Sampaio.

Poesias

12 O som do silêncio.

Brunno Santiago, João Sol, Júlia Albanez.

Crônicas

17 A falta que um/a coordenador/a faz.

Cláudia Oliveira

20 Meus olhos no espelho da escola.

Gisele Pascoal Costa

Ensaaios

26 Intercâmbio docente no estágio supervisionado: atitudes pra uma ação pedagógica significativa.

Matheus Felipe Silva do Nascimento, Raquel Lucas de Azevedo Segundo.

Carta aberta

36 Da superação ao reencontro: carta a uma turma de concluintes do curso de pedagogia presencial da UFRN

Gilberto Ferreira Costa.

40 Carta aberta aos professores e às professoras da rede pública de Natal/RN.

Cibelly Cristine de Lima Gomes, Paula Virginia da Silva, Silvania Pereira dos Santos.

46 Reflexões sobre o papel do diálogo na construção do trabalho coletivo.

Gleice Kelly Ferreira da Silva, Júlia Clênia de Souza Silva.

49 Carta aberta aos interessados pela educação.

Isabella Caroline Guedes Malveira, Mariana Leite da Silveira.

54 Carta aberta à comunidade escolar, evidenciando a relevância de uma gestão articuladora na escola.

Jocasta Andrade, Tereza Cordeiro.

- 61 Carta aberta para pais, mães e responsáveis de estudantes trans**
Laíssa Marinho
- 67 Carta para o coordenador de uma escola pública em Natal/RN**
Maria Helena Pontes dos Santos, Mariana Louise Bezerra Silva.

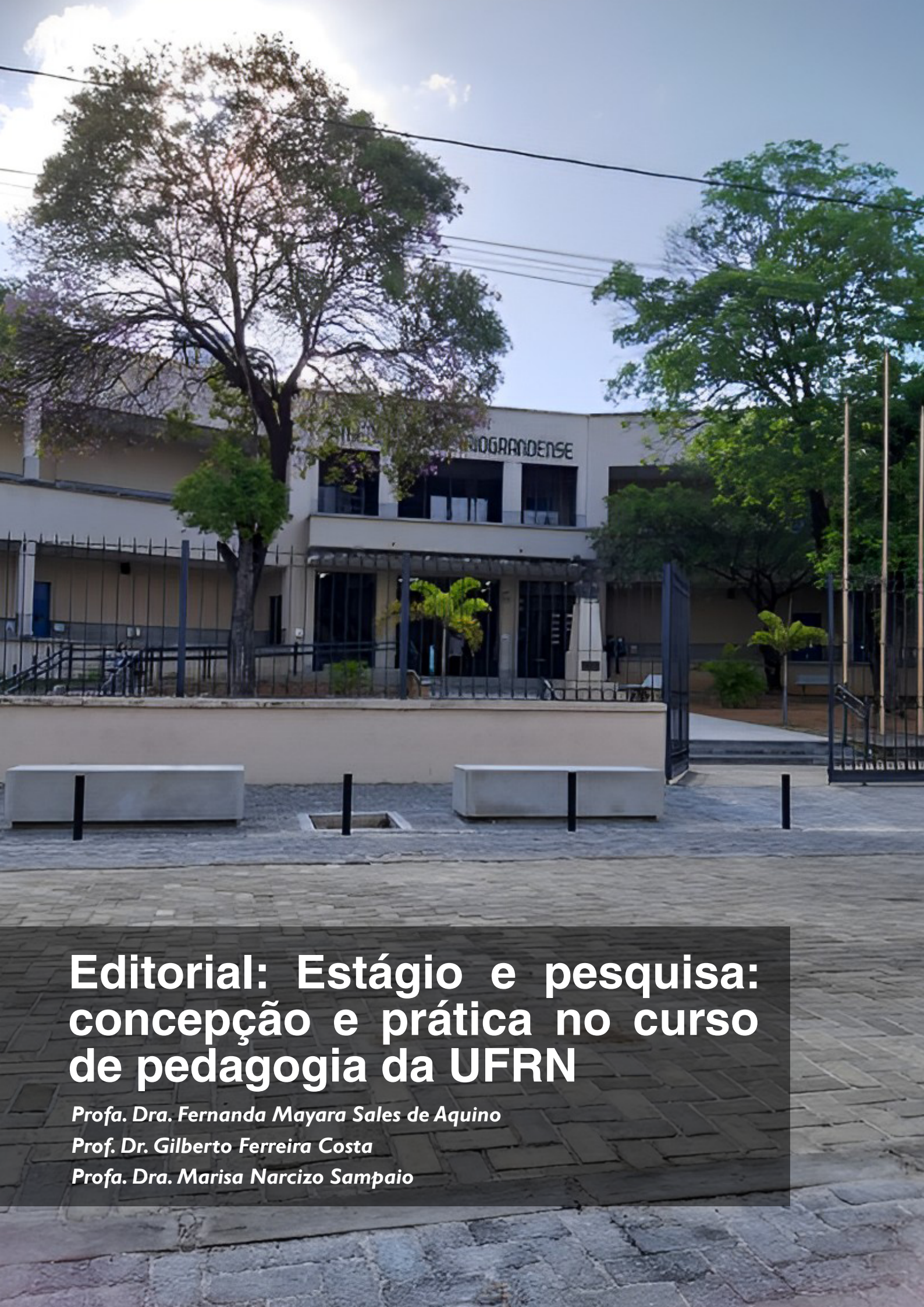
Relatos de experiência

- 71 Reflexões sobre o caráter coletivo da (re)elaboração do PPP: um relato de experiência**
Alana Kelly Costa da Silva, Ester Rayane da Silva Bezerra,
Maria Eduarda Medeiros de Araújo.
- 78 A importância da formação continuada para a oferta de uma aprendizagem significativa**
Amanda Cecília Santos de Macedo, Emilly Micaelly Rodrigues da Silva.
- 83 O papel da gestão escolar na mediação do protagonismo e autonomia estudantil**
Juliana Santiago Pereira.
- 87 O trabalho multidisciplinar e a coordenação pedagógica**
Luzia Liniane do Nascimento Silva.
- 93 Quem tem medo do racismo na educação infantil? Formação docente para as relações étnico-raciais**
Viviane Aline Marcolino de Lima.
- 100 Desafios do estágio em educação infantil de forma remota**
Wedsley Wanderly Silva Melo.

Artigos

- 110 Reflexões acerca da sobrecarga no trabalho do coordenador pedagógico: relatos de uma experiência**
Ana Claudia da Rocha Martins, Juciele da Silva Freire, Marília Guilherme.
- 118 O papel do coordenador pedagógico na mediação docente**
Aizlha Raymara Souza de Oliveira, Heloísa Teresa Viente de Souza Fagundes.
- 126 Gestão democrática, suas características e implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas**
Bianca Larissa Freire de Lima, Valéria Yasmin Andrade da Costa.

- 135 Desafios e perspectivas da coordenação pedagógica na aproximação entre família e escola.**
Damiana Oliveira Pereira da Silva, Maria do Socorro Santos Ribeiro, Rafaela Rodrigues de Lima.
- 144 Percepções sobre a escola: o que pensam os estudantes de uma escola pública de Natal?**
Débora Alyce da Silva Matias, Elidiane Francisca da Silva.
- 158 A importância do trabalho coletivo da coordenação e gestão escolar com o corpo docente**
Isabelle Caroline Barros da Rocha, Jéssica Bárbara Valentim dos Santos.
- 167 A atuação do gestor pedagógico na educação infantil: especificidades em atuar com crianças**
Karolaine Oliveira da Silva, Marcelly Idalina Leite Rodrigues Ramos, Sara Espinheira de Araújo.
- 177 Coordenador/a pedagógico/a: todos podem, mas quem deve pleitear essa função?**
Lorena Gomes Santiago
- 188 A ação do coordenador pedagógico no fortalecimento do trabalho coletivo: nas entrelinhas do fazer pedagógico**
Rhebecca Samilly Tinoco Barreto, Veronica Oliveira dos Santos.
- 199 Quero fazer parte! A mediação pedagógica na construção do protagonismo no ensino médio integrado.**
Roseane Idalino da Silva.
- 211 Estágio supervisionado no curso de pedagogia do CAPF/ UERN: reflexões teórico-práticas**
Aizlha Raymara Souza de Oliveira, Débora Maria do Nascimento.



Editorial: Estágio e pesquisa: concepção e prática no curso de pedagogia da UFRN

Profa. Dra. Fernanda Mayara Sales de Aquino

Prof. Dr. Gilberto Ferreira Costa

Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio

O curso de Pedagogia se constitui como um espaço de formação de profissionais da educação, e seus objetivos se fundamentam na compreensão de que a formação da/o pedagoga/o deve se pautar em princípios orientadores para um processo formativo de qualidade e coerente com o que os espaços de atuação e a comunidade esperam dessa/e profissional. Entre tais princípios destacam-se, no seu Projeto Político Pedagógico, a interdisciplinaridade, a contextualização, a democratização, a inclusão, a pertinência e relevância social, e sobretudo a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, não abrimos mão da defesa e da prática de uma formação que se dá em constante relação com os campos de atuação, entre eles a escola - espaço que para nós é vital na e para a construção do conhecimento docente.

Nessa direção, desde os primeiros períodos do curso a/o estudante de Pedagogia se insere na escola e em diferentes espaços educativos por meio das práticas viabilizadas pelos componentes curriculares integradores entre os quais os Estágios Supervisionados se destacam. Em tais componentes as reflexões e discussões realizadas problematizam os desafios cotidianos das salas de aulas, mas também apontam para as diferentes formas de superação.

Essa formação que se constitui na observação e na reflexão sobre a realidade escolar qualifica a compreensão que temos do papel da/o pedagoga/o nesse espaço, uma vez que a/o insere e a/o coloca em contato constante com seu locus de atuação. Esse percurso formativo que se estende por todo o curso tem na sua base o entendimento de que a formação desse profissional não pode se distanciar da pesquisa e da problematização da realidade como eixos fundamentais. A escola, nessa compreensão, é inevitavelmente o lugar primeiro, o ponto de partida e não somente, pois ela se coloca também como o ponto de chegada para o qual nossa formação se volta. A relação universidade e escola assume, nesse aspecto, estratégia e princípio que se aprofundam à medida que avançamos na construção dessa formação que se pretende e se materializa de forma contextualizada. Um exemplo disso são os Ciclos de Diálogos Universidade-Escola promovidos pelo coletivo de docentes de Estágio do Centro de Educação - UFRN e que busca permanentemente abrir e pavimentar canais de diálogo entre as duas instituições formadoras.

A escola, enquanto um dos campos de atuação da/o pedagoga/o não é percebida aqui de forma isolada, mas como um espaço político no qual a comunidade que ali se encontra está inserida num contexto social e econômico cujas características e implicações se fazem presentes cotidianamente tanto nos processos de ensinar e aprender quanto nas relações que ali se estabelecem.

Portanto, a formação da/o pedagoga/o deve estar fortemente vinculada ao contexto em que as práticas se desenvolvem. Tais práticas, quando observadas no campo de atuação, sejam elas desenvolvidas no contexto escolar ou outros diversos espaços educativos, demonstram a necessidade concreta de implicar os sujeitos da comunidade na ação cotidiana. Isso, nos parece, que é condição básica para uma ação mais significativa dessa/e

profissional.

Para formar esta/e pedagoga/o que possa pensar/fazer (práxis, ação-reflexão-ação) educação na perspectiva da formação de sujeitos críticos e autônomos, reafirmamos que a formação docente precisa basear-se em princípios como educação como direito, democracia, inclusão e ser prática política, proporcionando, assim, aprendizagem de criação e recriação do fazer pedagógico. O momento do estágio é auspicioso neste sentido, já que as/os futuras/os pedagogas/os têm oportunidade de vivenciar o contexto da escola pública; interagir com sua cultura, sua complexidade, seus acontecimentos e seus sujeitos (PIMENTA; LIMA, 2012); mobilizar conhecimentos teórico-práticos estudados ao longo do curso; e propor, criar, formas de inserção nesse contexto e colaboração a ele. Formar-se professora/or na e pela prática é caminho para construção da práxis humanizadora, que é prática de liberdade (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, a articulação teoria-prática como um dos princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso não se dissocia de outro igualmente relevante, e também explícito no PPP - a concepção que nos sedimenta como professoras/es, que é a prática como princípio formativo. Para nós, os Estágios Obrigatórios se constituem como um espaço por excelência em que a/o estudante acessa os espaços escolares e não escolares na busca por questões que irão permear não apenas suas inquietações comuns e tão necessárias a esse momento da sua formação inicial, mas também como grandes inquietações que podem perpassar toda sua atuação como professora/or pesquisadora/or de sua própria prática. Nessa perspectiva, os estágios supervisionados obrigatórios fazem parte de um todo que considera uma formação não linear, mas que durante todo o tempo de formação coloca a/o estudante num movimento de ida e volta cuja reflexão e problematização propiciam aprofundamento e conhecimento docente.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o estágio como pesquisa partindo do pressuposto de que a escola é espaço-tempo de construção de conhecimento para os/as professores/as, estagiários/as, alunos/as, equipe gestora, os quais são praticantes-pensantes do cotidiano escolar, logo produtores de conhecimento (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2016). De um lado, a/o professora/or supervisora/or de estágio é uma/um pesquisadora/or porque questiona, busca, reflete, intervém no exercício da sua prática pedagógica. De outro, a/o estagiária/o do curso de Pedagogia da UFRN reconhece a escola como lugar de investigação científica, produção de saberes e colaboração pedagógica em um processo dialético de prática-teoria-prática.

A formação docente, nesse contexto, está pautada na importância do caráter formador da atividade de pesquisa para as/os futuras/os pedagogas/os, que têm a possibilidade de desenvolver postura investigativa frente às realidades do cotidiano escolar ao longo do seu processo formativo inicial. Nessa perspectiva, “a compreensão do estágio como pesquisa supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os

dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 15).

A partir disso, compreendemos por atitude investigativa a capacidade de identificar problemáticas, levantar questões, utilizar procedimentos metodológicos, desenvolver estudos, reflexões que visam a compreensão e/ou a transformação de uma dada realidade escolar. Logo, a formação no contexto do estágio como pesquisa é problematizadora e significativa ao exercício docente em suas especificidades.

Esse movimento de pesquisa acontece durante o estágio organizado em três momentos que se complementam e se retroalimentam: observação participante; participação sistemática; e projeto de colaboração ou regência. Quer dizer, conhecem o contexto e seus sujeitos observando e registrando suas impressões e reflexões, e usam essas anotações como subsídio para propor sua participação e para fazer o planejamento do projeto e da regência. Ao adentrarem o contexto do campo de estágio, as/os estudantes são orientadas/os a ter postura de pesquisadoras/es em atitude etnográfica de quem observa respeitosamente, interagindo com os sujeitos e a cultura própria da escola. Acreditamos que a “etnografia como processo de produção do conhecimento que tem como premissa o exercício intenso da alteridade, oferece importantes alternativas ao questionamento das práticas de ensino naturalizadas nos cotidianos escolares” (PIMENTEL, 2014, p.50). Nesse movimento, o registro no diário de campo tem papel fundamental porque contribui para a reflexão sobre as práticas observadas e sobre as próprias crenças e concepções da/o estagiária/o. Para Porlán e Martín (2000), os registros são um recurso de investigação da prática pedagógica que mostram o ponto de vista de quem escreve sobre os processos mais significativos da dinâmica onde está inserida/o; orientam a reflexão sobre a prática que contribui para se conscientizar sobre suas crenças e concepções. São, ainda, uma forma de estabelecer conexões significativas entre teoria e prática, permitindo mobilizar conhecimentos trabalhados no curso.

Concebemos e praticamos o estágio como pesquisa porque entendemos que esta experiência contribui para a formação de identidades docentes que, ao longo do exercício profissional, vão atuar como professoras/es pesquisadoras/es. As produções que propomos às/aos estagiárias/os como forma de estabelecerem uma síntese reflexiva da experiência de estágio, algumas das quais estão aqui publicadas, são fruto do movimento de pesquisa que constitui o estágio, socializadas em diferentes linguagens, gerando diversidade de gêneros textuais com reflexões pedagógicas oriundas do cotidiano escolar.

A Revista *Cadernos de Estágio* n. 3, v. 5, 2023 publica vinte e nove textos organizados em seis seções - poesia, crônica, carta, relatos de experiência e artigo - nas quais constam textos de estudantes e supervisoras que participaram no ano de 2022 dos estágios em Gestão e Coordenação, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Publicamos, ainda, o artigo de uma professora convidada, Débora Nascimento, que orienta estágios do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Referências:

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Porque o estágio para quem exerce o magistério: o aprender a profissão. Estágio e docência. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p.99-121.

PIMENTEL, Álamo. A Atitude Etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino. REALIS, vol.4, n.02, Jul-Dez., 2014

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. El Diario del Profesor: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada Editora, 2000.



POESIA





O Som do Silêncio

*Brunno Santiago;
João Sol;
e Júlia Albanez*

1

Seus ouvidos estavam limpos
Sua cabeça estava tranquila
Ainda assim, Cecília não ouvia
Talvez fossem as buzinas dos carros
Ou talvez o falatório nos corredores,
Fato é que Cecília não ouvia

Não havia dor de garganta
Ninguém tinha rouquidão
No entanto, nada se ouvia

O silêncio não foi combinado
Pode até nem ter sido percebido
O silêncio ali estava
e noite após noite era mantido

A sala tinha sua graça
Ar-condicionado, quadro, iluminação em
dia
Mas pouco podia se ver
Do que o aluno de Cecília dizia

Eram as reações do silêncio
E com as atividades que ela trazia
Tentava puxar um aqui, outro acolá
Porém nada saía
O que, então, fazer?
Quando o corpo não mais reagia?

Se ninguém falava
E ninguém ouvia,
Significa que não havia barulho?
É o som do nada?
Será que nem os grilos têm o que dizer?

Talvez insegurança
Ou quem sabe seja a pressa
Ou melhor,
a incerteza da perda de tempo

Resta ainda a esperança

Esperança de seguir
De aprender e continuar
DE não mais tempo perder
Ainda que em silêncio
Cecília sabe o que fazer

Em meio a lápis e papel
O peso do suor e das dúvidas
Ainda que baixinho é possível ouvir
São cabeças pensando e línguas travadas
Talvez estejam pensando na hora de sair

Até que um dia Cecília percebeu
Que tudo podia ser diferente
E a voz, penetrando ouvidos e mentes,
Fez sentido na cabeça de um monte de
gente

Mas sair para onde
Se não há como sair de si?
A realidade está dada?
É isso?
Não há como fugir?

O coro que na sala ecoava
Contava com o som de três forasteiros
Pra lutar contra o silêncio
O trio de guerrilheiros
Com a ajuda de Cecília preconizava

O plano que foi elaborado
Trazia um gênero bem comentado
Na TV, revistas e ondas de rádio
A entrevista, ferramenta do diálogo
Despertou a vontade de falar

e de ser escutado

O texto em forma de fala
Ganhou aparência mais nítida
Em pouco tempo Cecília contava
Com um outro grupo, entrosado
As respostas, nem sempre tão fáceis,
diziam muito além do perguntado

Foi assim que Cecília viu
O som, que eu juro, se enxerga
As histórias, a professora já tinha
O que faltava era a entrega

E se um dia Paulo Freire falou
Saber que difere não é inferior
Pode ter certeza, não foi pro doutor
Foi pra voz que se cala no silêncio
ensurdecador
E pro piloto que passeia pela mão do
professor

Agora, com a boca cheia
Cecília enfim podia
Construir a sala com a sala inteira
E não sair de mão vazia.



CRÔNICAS





A falta que um/a coordenador/a faz

Cláudia Oliveira

1

Quando a diretora anunciou que a mãe do aluno tinha reclamado o direito do filho de fazer a prova na escola juntamente com os outros, a primeira reação do professor de Geografia foi insatisfação, depois uma irritação contida. Gimenes ouvia cada palavra como uma crítica abertamente dirigida a ele. Enquanto o próximo assunto da pauta era anunciado, ainda balançava a cabeça negativamente.

Após a saída da diretora, ele levantou e repôs as cadeiras em volta da mesa onde acabara de lanchar. Deu algumas voltas pela sala e, finalmente, se dirigiu até a porta. Olhou de súbito para fora e voltou dizendo:

— Estou cansado. Você notou a alteração na voz? A gente vai falar e ela aumenta o tom. Vejo que isso vem se repetindo, rapaz. É difícil trabalhar assim.

Borges, o professor de física, assentiu:

— E esse combinado foi feito entre professor e aluno, ninguém deveria intervir. A mãe quer que o filho faça as provas na escola, mas é impossível. São as provas do bimestre, como vamos atender a ele e aos outros 40 alunos?

— Depois é a gente que tá dificultando, é a gente que tá fazendo as coisas erradas. Estava tudo acertado. E como vai ser isso? A minha matéria tem muita imagem. Não tenho curso de ledor, então como vou descrever de modo que ele entenda? Não dá! Não dá!

Até ali eu observava calada. Era uma estagiária, estava na escola há poucos dias, não sabia se podia perguntar algo. Mas não pensei muito.

— Mas, e o aluno? — ousei indagar — Ele tinha concordado em fazer a prova em casa? Silêncio.

Gimenes marchava de um lado para o outro dentro da sala. Foi o Borges quem me respondeu:

— Já tínhamos combinado com ele na semana anterior às provas. Ele recebeu o arquivo em PDF e podia usar o leitor do celular para ler a prova.

— A mãe sabia? Eu estava presente quando ela perguntou o motivo de Márcio não fazer a prova na escola. — questionei.

— E a mãe tinha que saber?

Fiquei perplexa. Para os dois professores tudo estava claro: a mãe não tinha nada que se envolver, o filho tinha concordado e a direção estava exigindo demais. O rapaz poderia usar o leitor do celular para responder a prova em casa, já que na sala os outros alunos escutariam as respostas dele.

“A mãe tinha que saber?”

Essa pergunta indicava como os professores pensavam que a situação deveria ser solucionada, mais do que isso: denunciava os hiatos comunicativos entre a gestão, professores e pais. A incompreensão e a antipatia eram visíveis no dito e não dito. Por que não apresentaram suas opiniões quando a diretora falava sobre o caso? Por que, apesar de discordarem, todos ficaram em silêncio? Silenciar faria alguma diferença naquela situação? Aprendi com Pimentel (2014) que os silêncios a fim de evitar maiores desentendimentos

só aumentavam “profundamente as distâncias simbólicas que delimitam as fronteiras entre uns e outros”. O fato era que aquele era o modo em que as coisas estavam sendo resolvidas ultimamente. Cada um ocupava sua própria ilha e há muito desistiram de tentar alguma forma de comunicação. Não havia pontes nem alguém disposto a construí-las.

Se nem mesmo os professores conseguem dialogar abertamente, incluir os/as alunos/as e garantir que seus direitos sejam respeitados se comprometendo com seu papel, como serão capazes de conduzir os estudantes para algum lugar diferente do que já ocupam?

Lembro-me de ter ouvido que situações como aquela eram corriqueiras desde que a coordenadora se afastou para cuidar do pai. “Se Lúcia estivesse aqui, as coisas seriam diferentes”, alguém disse certa vez no corredor. Lúcia fazia valer o que disseram Ramos e Waterkemper (2013): articulava ações que possibilitavam a superação de obstáculos, a socialização de experiências e a discussão sobre as dificuldades enfrentadas.

Sua falta era sentida tanto quanto o seu retorno era desejado. Sua ausência demonstrava que a coordenação é o elo. O/A coordenador/a pedagógico/a é quem une os diferentes grupos que formam a escola e, juntamente com eles, constrói as pontes que permitem o diálogo e a escuta. Embora sua principal função seja planejar e acompanhar o processo didático, ele/a viabiliza a aproximação da comunidade escolar incitando a conversa aberta, facilitando a discussão e mediando as decisões a fim de criar um ambiente onde os direitos sejam respeitados.

Eu estava mergulhada em meus pensamentos quando a diretora retornou à sala avisando que tudo estava resolvido: o diretor, a professora de matemática e uma auxiliar fariam o rodízio para aplicar as provas de Márcio.

Gimenes olhou para Borges e deu de ombros. Limitou-se a dizer: “Que bom.”

A diretora sentou-se. Naquele dia, tinha se esforçado para que as provas fossem aplicadas em todas as turmas. Andava desde cedo para todos os lados contatando professores/as, distribuindo provas, reorganizando horários, liberando alunos... Suspirou pesadamente e, como se fizesse uma prece, olhou para o teto. Ela também desejava que Lúcia voltasse.

Levantou-se rapidamente para receber Márcio que viera fazer a primeira prova.

Referências:

PIMENTEL, Álamo. Atitude etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino. **REALIS**, v.4, n. 02, p. 49-71, Jul-Dez. 2014.

RAMOS, Daniela Karine; WATERKEMPER, Sandra Regina Hoepers. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 159-171, jan./jun. 2013.



Meus olhos no espelho da escola

Gisele Pascoal Costa

2

Cheguei na Escola que estudei o Ensino Médio para entregar a minha documentação. Iniciarei o meu estágio obrigatório nessa mesma escola. Nossa! Um misto de sensações. Nostalgia, gratidão, outro olhar. Diferente daquele da jovem Gisele, estudante do Ensino Médio. Mas, para vivenciar essa experiência, a luta pela acessibilidade começa na minha rua e se estende por todo o trajeto. Tive que fazer boa parte do percurso na contramão por falta de acessibilidade. E quando cheguei à rampa de acesso à escola... Soterradinha.

Na falta de acessibilidade espacial, entrou em ação a acessibilidade atitudinal e um aluno correu para dar uma força. Cheguei à escola, querida! Estava anestesiada, meio sem acreditar, quando a gestora, que também já me conhecia, sorri e diz:

— Oi! Tudo bem, menina? Está precisando de alguma coisa?

— Tudo bem. Feliz por estar aqui! Vim trazer os documentos para a senhora e a supervisora assinarem.

— Sim, sim. Pode deixar comigo. Amanhã ela estará aqui e assina. Aí, você pede à sua mãe para vir buscar. Mais alguma coisa?

Antes que eu respondesse, ela se vira e grita em direção a um grupo de alunos:

— EU JÁ FALEI QUE QUEM TERMINOU A PROVA É PRA IR PRA CASAAAA! SERÁ POSSÍVEL QUE TENHO QUE FALAR A MESMA COISA TODO DIA???? ANDA! TODO MUNDO SAINDO, AGORA! BORA! BORA! BORA! Sim, querida. Diga. É o que mesmo?

— Os documentos para...

— Ah! Sim! Tá certo. Aí, você não se preocupe. Não precisa vir não. Pode deixar que eu facilito tudo pra você.

— Não entendi.

— Não venha. É muito sacrifício pra você. Deixe que a gente agiliza tudo.

— Mas, é que...

— TÃO FAZENDO O QUE AQUI AINDA? ANDA! — se dirigindo ao grupo de alunos.

— Me deixe explicar. Esse estágio que irei fazer é de observação e colaboração. Ao final, terei que desenvolver um projeto de colaboração, partindo de uma questão-problema da escola. É uma experiência que vai além do contato com a prática pedagógica. Será a minha oportunidade de retribuir à escola que foi responsável por eu estar no ensino superior. E eu estou muito animada para começar.

Com os olhos marejados e um sorriso enorme, ela me diz:

— Estou tão feliz por você estar aqui!

E começou a gritar, chamando as professoras:

— LÚCIA, VEM VER QUEM TÁ AQUI! NEIDE, VEM CÁ VER UMA COISA!

As minhas antigas professoras, ali na minha frente.

— Lembram dela? Gisele, irmã de Danilo. Estudaram aqui.

— Lembro sim — respondeu a professora Lúcia.

— Claro que lembro — disse a professora Neide.

— Ela vai estagiar aqui.

— É mesmo, Gisele? Que maravilha! Pedagogia? — perguntou a professora Neide.

— Sim. Pedagogia.

— Muito bem, Gisele! Seja bem vinda, querida.

— Obrigada, professora.

— Então, vou indo, Maria. Até amanhã. Amanhã eu venho buscar os documentos assinados.

— Tá certo. E como você vai vir?

— Nessa cadeira. Ela é motorizada.

— Que chique! Mas não foi difícil você chegar aqui, não?

— É. Fortes emoções no trajeto, mas a vida é isso. E não se preocupe. No dia que eu não conseguir chegar, eu aviso. E fico muito feliz em saber que posso contar com seu apoio e compreensão.

— Posso filmar você pra colocar do grupo da escola?

— Pode filmar.

Fui embora escutando a voz de Maria:

— Tão vendo aí. Essa é a prata da casa. Gisele, o nome dela. Está concluindo a graduação de Pedagogia. Vai iniciar o estágio dela aqui na escola. Quando eu digo a vocês que é possível acreditem, meninos. É possível sim.

No caminho de volta para casa, ecoava em minha mente “não precisa vir. Fique em casa. É muito difícil para você vir. Não precisa.”

O eco dessa frase que ouvi da gestora ressoava, gerando duas respostas no meu diálogo mental.

Primeira resposta: que proposta tentadora! Ficar em casa e não enfrentar todo o perrengue que passei para chegar, não só fora como dentro da escola. Ter que ser carregada para poder entrar nas salas para conhecer os espaços, inclusive o espaço da sala de recursos multifuncionais. Muito linda e organizada, mas com degrau na entrada. Ela tem razão. É muito difícil. Vou aceitar essa proposta.

Segunda resposta: ficando em casa, tudo permanecerá como está naquela escola. Entendo que ela, reconhecendo o quão difícil é para uma pessoa com deficiência sair de casa, quis me proteger ao dizer isso, mas essa é uma oportunidade de todos repensarem não só o espaço, mas a visão capacitista estrutural que existe, não só naquele espaço, mas em mim também. Eu faço parte desse “todos”. Carrego a insegurança da minha identidade forjada socialmente no estigma, que me faz duvidar das minhas capacidades. E só saberei se conseguirei se eu estiver ali, ocupando aquele espaço.

E se estou aqui, escrevendo para vocês, já dá para saber que contrariando todas as circunstâncias desfavoráveis, eu fui.

Fiquei encantada com a sala do AEE – Atendimento Educacional Especializado. Tinha até cadeiras de rodas novinhas. Mas faltava o recurso essencial: o profissional da sala. A escola não tem esse profissional para realizar o AEE, então as professoras tutoras dos alu-

nos público alvo da Educação Especial utilizam a sala e seus recursos materiais no mesmo turno no qual o aluno estuda, fazendo atividades adaptadas e jogos nos momentos em que esses alunos não estão se sentindo confortáveis na sala de aula regular. As provas também são realizadas na sala do AEE. Ao ter contato com essa situação, não tive como não me ver no espelho daquela escola. Me vi em cada aluno que estava ali. Down, Deficiência Intelectual, TDAH dentre outras especificidades, precisando de um suporte pedagógico que os fizessem acreditar em si mesmos. Naquele espelho, passou um filme de todo o suporte que recebi na Universidade, através da SIA – Secretaria de Inclusão e Acessibilidade, na época CAENE – Comissão de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Específicas, dos meus professores sensíveis e abertos à mudança que se faz necessária para se concretizar a inclusão.

Ao ter acesso ao PPP – Projeto Político e Pedagógico – percebi que no item inclusão a escola trazia todos os marcos legislativos, porém não havia um projeto concreto, algo que realmente chegasse ao aluno com necessidades educacionais específicas de maneira efetiva.

Foi assim, refletindo acerca da importância de um PPP que dialoguei com a inclusão, para além da descrição dos direitos legais da pessoa com deficiência, assumindo o compromisso real de ações voltadas às necessidades dos alunos, conhecendo-os, enxergando-os não como mais um número de matrícula que “atrapalha” o andamento das atividades da comunidade escolar e sim compreendendo e respeitando a identidade diversa de cada um. Um PPP no qual a escola materialize em seu dia a dia o entendimento do seu papel de responsável pela permanência de cada aluno na instituição, estando aberta às mudanças que necessitam ser feitas para garantia da inclusão, afinal, não existe inclusão sem a modificação do que está posto como modelo de escola, de processo de aprendizagem, de educador e de aluno. Um projeto político pedagógico que se baseie no entendimento de que o ensinar e o aprender não são processos fechados em um único modelo, são diversos e não reconhecer essa diversidade é se afastar da própria essência humana.

Então, pensei que seria bom se todas as escolas tivessem uma CAENE! Uma comissão pensando em mobilizar os recursos necessários para o suporte e permanência dos alunos na instituição... um sonho!

Você que está lendo, deve pensar que essa comissão resolveu todas as minhas demandas relacionadas à acessibilidade, não é? Uma comissão mágica! Que estala os dedos e... Uma rampa no Setor 1 da Universidade! Estala novamente e... Um elevador novinho no Setor 5! Seria perfeito. Mas não foi assim. Porém, essa comissão foi responsável por lutar por tudo o que eu precisei e incansavelmente lutou. Inclusive, todas as vezes que eu cansei de lutar, chegou para me mostrar uma luz, nem que fosse de um vagalumezinho para me fazer continuar.

Pensei: a minha proposta, então, será deixar como sugestão a inclusão no Projeto Político Pedagógico a criação de uma Comissão responsável por esses alunos público alvo

do AEE. Que os acompanhe de perto, de maneira a conhecer as suas necessidades e se responsabilize em cobrar a quem for de direito, a realização das adaptações necessárias que garantam a permanência do aluno, bem como seu aprendizado, respeitando as suas demandas, seu tempo e seu modo de aprender. Que encabece ações e eventos que abordem a discussão acerca do capacitismo.

Somos cerca de 17,3 milhões de brasileiros com deficiência, segundo a revisão dos dados do IBGE de 2010 divulgada em 2021.

Apesar de representarmos uma parcela tão relevante da população, somos sub-representados na sociedade. Não temos 8,4% de alunos com deficiência nas escolas. Conteúdos que abordam positivamente o nosso universo de pessoas com deficiência, aceleram o nosso processo de inclusão. E essa comissão desempenharia o papel de aliada contributiva nessa jornada.

Na minha mente mais uma vez veio o “se.” E se a supervisora achar que eu estou me metendo onde não devo? Sugerir modificar o PPP? Se me acharem audaciosa, sonhadora demais e que isso na prática não é uma proposta realizável? Bem, devo confessar que se cheguei até aqui foi porque não dei muito ouvidos ao “se” que volta e meia surge em minha mente. Cheguei até aqui ouvindo mais o ditado que diz “o não eu já tenho, só me resta tentar ganhar o sim.”

Claro que não mostrei de primeira a minha ideia. Fui como açougueiro, trabalhando por partes. Apresentei a princípio o trabalho da SIA e me apresentei como fruto desse trabalho. Então, é possível. É realizável.


Apresentei a minha proposta, o meu projeto de colaboração. A criação da comissão de acessibilidade e inclusão.

A escola se mostrou aberta à proposta e eu, com meus olhos marejados, refletidos no espelho da escola, esse espelho que é a face de cada aluno com necessidades educacionais específicas, viu nascer uma semente de esperança da elevação da qualidade de vida, da valorização e da inclusão da nossa população com deficiência. E elevar a nossa qualidade de vida é uma responsabilidade de todas e todos. É elevar o nosso país.



ENSAIO





Intercâmbio docente no estágio supervisionado: atitudes para uma ação pedagógica significativa

*Matheus Felipe Silva do Nascimento;
Raquel Lucas de Azevedo Segundo.*

1

Resumo: A experiência do estágio docente supervisionado é encarada, em muitos casos, como mais uma etapa curricular da formação pedagógica ou, ainda, como simples exercício prático de uma teoria desenvolvida ao longo do curso. Neste ensaio, apoiamos-nos na bibliografia em torno do tema para destacar o papel central que esse componente impõe à formação docente, destacando as contribuições que podem ser feitas entre professor supervisor e docente estagiário, em uma relação mútua e horizontal. Com o aporte teórico, o trabalho desenvolvido propõe a reflexão acerca de atitudes indispensáveis a uma ação pedagógica significativa, rompendo com uma cultura docente que superestima os saberes e as propostas já estabelecidos e as práticas que enrijecem o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Estágio docente, Intencionalidade pedagógica, Teoria-prática.

Introdução

A experiência do estágio em sala de aula pode direcionar a diferentes rumos, desde o reconhecimento de si enquanto sujeito de uma atuação que dialoga com os objetivos e com a ação docente observada que acaba sendo, pouco a pouco, incorporada a partir das vivências obtidas em campo com a professora supervisora, ou, por outro lado, seguir um caminho avesso, de afastamento do professor em formação frente às práticas e, até mesmo, à própria área ou etapa de ensino objeto do estágio, obscurecendo sua compreensão a respeito da importância do conhecimento sobre o campo e das potencialidades do trabalho pedagógico dentro do contexto vivenciado. De todo modo, estar em sala de aula podendo observar, dialogar e participar mediante o desenvolvimento de outros sujeitos é uma experiência que atravessa irremediavelmente a composição do ser docente e, indo além, do ser gente, no olhar para o outro, buscando entendê-lo e entender-se a partir dele. É se perceber parte de um organismo que possui lógica e ritmos próprios, que postula no indivíduo a capacidade de distinguir corpos, ideias, singularidades que fogem do previsível e, frequentemente, do planejado.

Assumir uma postura engessada diante do estágio supervisionado, encarando-o apenas como mera carga horária a ser cumprida dentro do currículo, como algo descolado daquilo que será seu cotidiano profissional, pode comprometer a construção do ser educador, pois parte do desconhecimento básico dos elementos que comporão a sua prática. Dessa forma, entender o contexto onde se está inserido deve ser eixo norteador da prática adotada, fundamento no qual a ação docente não pode estar desvinculada em nenhuma hipótese, sob risco de se tornar uma ação esvaziada de sentido e desconexa de qualquer objetivo pedagógico. Uma inércia pedagógica, fato corroborado por Pimenta e Lima quando apontam que

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.” (2010, p. 45)

Sendo explícita a dimensão formativa do estágio para o educador em construção, é preponderante que se compreenda também que toda a ação – ou a ausência dela – produz impactos nos sujeitos envolvidos dentro do ambiente educativo em que se está inserido. Cabe ao educando-educador atentar-se para o movimento dinâmico que há na realização do seu estágio, uma vez que as vivências desenvolvidas atravessam a cultura estabelecida na escola dentro de todos os ambientes de aprendizagens, e que estudantes, professores, gestores e demais agentes do espaço escolar objeto do estágio são atores dessa experiência na mesma medida em que são transpassados por ela.

Discussão teórica

A fim de que se perpetue, durante a caminhada partilhada das atividades dentro da instituição, memórias positivas e de trocas simultâneas de conhecimento, que possam construir um intercâmbio docente real, horizontal e democrático entre professor supervisor e estagiário, é necessário que se idealizem ações assertivas e dialógicas, pensadas cuidadosamente ao assumir um compromisso ético-educacional, político, cultural e social. O que chamaremos de “quatro atitudes para uma ação pedagógica significativa” poderão ser vistos como pontos exaustivamente discutidos à primeira vista, dando a impressão de ideias ultrapassadas ou simples reiteração de temas já abordados. Mas dentro do que vem sendo construído nas salas de aula, em termos de trabalho docente, torna-se cada vez mais importante trazer à tona pontos como esses, ainda que sob o estigma de saturados. Até mesmo porque, em diversos casos, a cultura docente nos coloca em ciladas das quais não reconhecemos nossa infundável ignorância e nem, conseqüentemente, a necessidade de saber mais, ou seja, a limitação dos nossos métodos e propostas didáticas. Fazendo, dessa maneira, vista grossa a discussões, princípios e ações sobre os quais superestimamos nossa expertise. Traremos, então, quatro atitudes elencadas como basilares para uma ação docente que não se permita descolar da realidade, seja dentro ou fora da sala de aula, uma vez que compreendemos essa desconformidade entre o que se faz enquanto prática e os impactos disso como peça-chave para a grave perda do sentido real do trabalho pedagógico. São elas: a escuta, as atividades diagnósticas para avaliação, a intencionalidade pedagógica, e, por fim, a fundamentação do discurso e da prática.

A escuta

Ao nos colocarmos dentro de um espaço coletivo, independente das diversas faixas etá-

rias, o exercício da escuta é renovador e ampliador da nossa percepção sobre os lugares, os indivíduos, o movimento dos seus corpos e o quanto isso deixa pistas das suas escolhas, possibilidades e impossibilidades. Ao nos debruçarmos sobre essa ideia, Freire (1996, p. 43) constata que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”, dado que assumir essa postura implica em uma aproximação entre duas ou mais pessoas, que se concebem igualmente importantes para aquele grupo, e se entrelaçam mentalmente em uma convicção de que são valiosas umas para as outras. Torna-se perigoso e incôfortável um estado onde as pessoas se coloquem em um lugar de superioridade sobre as outras, numa asfixia gigantesca que revela uma figura autoritária, em ações desvinculadas às realidades e aos interesses infantis, sequer possibilitando um ambiente de escuta-fala-pensamento. É necessário que se deixe de “falar a” para “falar com”, em um espaço com silêncio e não silenciado (FREIRE, 1996), visto que o não pertencimento ao local evoca sensações que as afastam da condição de participante-ouvinte. Para tal, é necessário fomentar, diariamente, um comportamento pessoal e coletivo-atencioso, uma vez que “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.” (FREIRE, 1996, p. 44).

Sendo assim, faz-se evidente que a adoção dessa atitude é um importantíssimo passo para a convergência e o alinhamento à uma prática pedagógica significativa, que não resume a/o educanda/o apenas a uma circunstância de passividade e de uma observação não-atuante. Pelo contrário, observar com atenção significa perceber ali uma brecha para as discordâncias, problematizações, discussões e ressignificações, tomando os ambientes de aprendizagens como nossos, de todas e todos.

As atividades diagnósticas para avaliação

Tomar profundo conhecimento da realidade dos educandos requer disposição e movimentos que, em diferentes medidas, façam o corpo docente perceber os caminhos para superação de problemas e avançar em busca de metodologias capazes de fazer com que o grande grupo aprenda e não acabe deixando extensas fissuras entre uma ou mais crianças, e outras. Sendo assim, as atividades diagnósticas se apresentam como uma alternativa pedagógica atraente, uma vez que detectar aquilo que o educando já conhece e aquilo que ele ainda não desenvolveu enquanto aprendiz, é um pontapé inicial para o avanço, acompanhamento e triunfo das necessidades discentes em uma avaliação contínua. A avaliação nesse caso “[...] não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (HOFFMAN, 2012, p. 13 apud FRANÇA et al. 2019, p. 4) e, sendo processo contínuo, seus registros vão demarcando, fielmente, aquilo que se apresenta inicialmente e vai se constituindo, durante a caminhada, como intervenções urgentes e necessárias.

Os registros, inclusive, se mostram “úteis por possibilitar o acompanhamento da aprendizagem do aluno ao longo de um determinado período” (BOAS, 2013, p. 98 apud FRANÇA et al. 2019, p. 5) e precisam tornar-se uma prática frequente, séria e sistemática, resultando em um trabalho docente comprometido com a reflexão das ocasiões, visto que que o déficit pedagógico pode partir das atitudes – ou a ausência delas – tomadas pelo/a professor/a. Além do mais, é preciso pensar quais são os instrumentos capazes de oferecer base para que a/o professor/a exerça seu conhecimento, entrelaçando a intencionalidade pedagógica das atividades propostas e os objetivos de aprendizagem pensados para os momentos, percebendo as condições em que cada criança se encontra diante dos desafios propostos.

É fundamental destacar que a escolha dos instrumentos e dos objetivos que envolvem o ato de avaliar está diretamente ligada com a preocupação dos sujeitos que a escola pretende formar. Sendo assim, a avaliação na educação infantil é marcada por diversos âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diferentes linguagens. (FARIA; BESSELER, 2014, p. 161)

No fim, para além de toda sua importância, a atividade diagnóstica ainda se torna peça fundamental para os relatórios de aprendizagem individuais, elaboradas pelo docente da turma – a cada trimestre – que descrevem quais foram as percepções iniciais do/a educador/a com relação ao nível de desenvolvimento do educando, quais foram as intervenções pedagógicas diante dos impasses, quais estímulos foram enaltecidos e como a criança reagiu perante os variados episódios.

A intencionalidade pedagógica

Dentro do planejamento das atividades pedagógicas, um fator torna-se necessário e importante, de maneira invariável: a intencionalidade. Ao iniciar qualquer atribuição docente, é impossível assumir uma postura de neutralidade, visto que nossas decisões partem de um lugar de existência no mundo baseada em experiências e conhecimentos que nos aproximam de algumas ideias e nos afastam de outras. Nesse sentido, “cabe-nos aqui reforçar o entendimento do trabalho do professor como uma ação intencional, que implica um fazer pedagógico [...] organizado” (LIB NEO, 2010 apud CAMPOS; RAMOS, 2021, p. 222), manifestando, assim, a seriedade que os movimentos de escolhas – ou abandonos – possuem.

Em conformidade a isso, não há intencionalidade pedagógica quando o termo se esvazia de sentido ao não ganhar contemplação em nenhuma atividade, seja ela curricular, estruturante ou cotidiana, e que acolha as subjetividades das/os educandas/os, suas necessidades educacionais específicas, e suas prioridades mais urgentes.

A prática pedagógica se faz a partir do pensar, do planejar, do organizar espaços e tempos de aprendizagens para as crianças e todo esse processo é realizado com base nas concepções de criança, de infância e de Educação Infantil que o professor possui. (CAMPOS; RAMOS, 2021, p. 223).

Sendo assim, a intencionalidade educativa precisa ganhar vida para além da pseudo

compreensão do termo e da sua importância nos processos seletivos e concursos públicos. O termo precisa ser vivenciado dentro da escola, no interior dos espaços formativos e constituinte de direitos das crianças, intrinsecamente relacionado na práxis docente, pulsando e dando sentido às práticas que emancipam, incluem e pluralizam essências.

Por meio da intencionalidade pedagógica é dada aos professores a responsabilidade de fazer com que os momentos vivenciados pelo estudante dentro do ambiente escolar sejam momentos formativos. Seja qual for a etapa ou modalidade de ensino ou nível de desenvolvimento do aprendiz, é papel basilar da docência entender as relações estabelecidas entre sujeito e meio e, a partir desse entendimento, produzir as condições necessárias para que esse tenha a garantia da sua aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao docente compreender as limitações e potencialidades dos seus estudantes, para não utilizá-los como fronteiras que cerceiam os possíveis caminhos a serem seguidos. Por isso, não é viável exercitar uma intencionalidade pedagógica assumindo uma postura de subestimação daquilo que o educando pode aprender, mas, fundamentalmente, para construir junto aos estudantes os meios para ultrapassar aquilo que antes era entendido como o único modo possível. No contexto da Educação Infantil, esse cenário não muda, embora os métodos, recursos, ritmos e aprendizagens sejam outros. A garantia da aprendizagem permanece sendo pilar do trabalho docente, tendo o profissional os conhecimentos teóricos e práticos para conceber o seu aluno enquanto sujeito que vivencia um período da sua existência com experiências e demandas próprias, aqui representados pela infância. É dentro desse contexto que se deve pensar a educação construída e exercitada, uma vez que a criança está situada em uma realidade social, histórica e econômica que irá definir de que maneira se constitui a sua infância. A intencionalidade pedagógica parte, então, desse conglomerado de sentidos e conjunturas, tanto com fim nas relações que precisam ser estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno, como também nas práticas e ações que serão desenvolvidas para alcançar as aprendizagens esperadas e necessárias à prática social do educando.

A fundamentação do discurso e da prática

A partir dos pontos já apresentados como atitudes indispensáveis a uma ação pedagógica significativa, é latente na construção do ser educador que o exercício do seu trabalho se dê sempre através de uma fundamentação. Reflitamos que para entender a importância da escuta, do diagnóstico, do planejamento e, por consequência, da intencionalidade pedagógica que permeia todos esses processos, tem-se como base uma ou várias teorias, bem como práticas já experienciadas, observadas ou acessadas em alguma medida. Nenhum aspecto da ação pedagógica emerge da pura e simples inventividade – ainda que seja indispensável o potencial criativo docente – e em contrapartida, não são também esses aspectos resultados fidedignos e inalterados de outras atuações ou saberes teóricos. Fato é que, como indicam as autoras Pimenta e Lima, imbuídas da proposta da epistemologia da prática de Sacristán (1999), a ação pedagógica parte

da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva', ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência 'teórico-prático' em constante processo de re-elaboração. (2006, p. 16)

Teoria e prática se apresentam, desse modo, indissociáveis no contexto da ação pedagógica. Ousamos afirmar de maneira categórica que o trabalho docente que se exime do aprofundamento de uma dessas duas vias submete-se a extirpar o sentido fundante da sua causa, função social da sua atuação, tornando-se danoso em sua gênese. Sabendo, portanto, da importância social que exerce um educador, em que pese seus preceitos individuais a respeito disso, a reflexão sobre a ação e a reestruturação das bases que fundamentam esse movimento é exercício contínuo amparado sempre na realidade pela qual o educador se vê confrontado. Ainda conforme as autoras, intui-se que

a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 16)

Isto posto, a teoria oferece os caminhos pelos quais é possível atualizar e reinventar a prática, sendo essa a simbiose da ação pedagógica contextualizada e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem significativo, que atravessa o discurso e dimensiona o fazer docente para além do sucesso pessoal, produzindo efeitos na prática social cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo educativo e reiterando na ação pedagógica aquilo que se discute nos fundamentos (FREIRE, 2003).

Considerações finais

No decorrer de vários anos de trabalho e dentro de uma realidade onde se exalta a "racionalidade" e a capacidade de realizar tarefas e alcançar objetivos de forma acelerada, corroborando para um falso mérito de produtividade, é comum vermos um certo nível de negligência – por vezes até involuntária – com o exercício da autorreflexão sobre a prática docente. Em razão desse fato, muitas professoras e professores passam a tornar mecânica a rotina em sala de aula, bem como seu planejamento, distanciando-se das intencionalidades e motivações didático-pedagógicas que devem ser basilares à sua atuação.

Com isso, perde-se também a sensibilidade de perceber detalhes específicos de cada criança, interesses em comum que podem ser melhor trabalhados, dificuldades ou mesmo oportunidades de pensar e replanejar os momentos de aprendizagem a partir daquilo que acontece dentro do ambiente escolar e também fora dele. Uma simples pergunta como

“como foi seu final de semana?” pode ser reveladora tanto da vivência da criança dentro da sua realidade social e familiar, como dos seus interesses e potenciais de construção de um novo conhecimento que possua maior engajamento da turma, tendo o importante fundamento de partir daquilo que pensam.

A experiência do estágio supervisionado se mostra como uma possibilidade de expandir a visão que o docente se acostuma a ter dentro da sala de aula partindo sempre das suas próprias práticas e isolando o trabalho pedagógico que ocorre nesse espaço geográfico de tudo que simultaneamente se transforma porta à fora e, essencialmente, nas singularidades e realidades diversas dos seus educandos. Romper com a lógica posta é necessário para reinventar o modo como se materializa a ação pedagógica, para quebrar a mecânica da rotina preestabelecida, do roteiro didático desenhado sempre sob os mesmos moldes. Assim, desafiando o educador a ser tanto mais quanto possa ser sua relação com os processos de ensino e aprendizagem diversos, compreendendo sua importância social, refletindo e interpelando sua própria atuação no diálogo teórico-prático.

Desse modo, a partir das observações feitas durante o exercício de observação-participação-regência dos estágios supervisionados, é possível observar diferentes pontos através das diferentes situações experienciadas, e como resultado da reflexão acerca deles, vai se desenhando uma conclusão providencial acerca da prática docente. É evidente que as discussões e pontos aqui levantados não se esgotam neles mesmos, possuindo uma relação mútua e, não obstante, vários desdobramentos. Há de se considerar ainda que uma experiência de estágio docente que normalmente se realiza durante algumas poucas semanas não revela tudo sobre o trabalho realizado, mas se apresenta como importante recorte com vivências e informações relevantes à reflexão. E, em certa medida, reincorpora o que se pensa sobre a área em foco, indo além, nos encontros e desencontros entre o discurso e a prática. Dentro desse constante deslocar-se entre observação, ação e reflexão, os pontos específicos destacados sobressaíram-se de forma preponderante, tornando indispensável sua análise e discussão, demanda legitimada por ocorrências e narrativas percebidas, bem como por ausências e silêncios inevitavelmente resultantes das decisões tomadas no ambiente educativo protagonizado por nossas vivências acadêmicas e docentes.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** 24. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 6. p. 66-79.

CAMPOS, Rafaely K. do N.; RAMOS, Tacyana, K. G. Entre Limites e possibilidades: partici-

pação de crianças na prática pedagógica e intencionalidade docente. **Debates em Educação**. Alagoas: v. 13, n. 33, p. 219-239, Dez. 2021. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12662/9337>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial, 2019.

FARIA, Ana Paula; BESSELER, Lais Helena. A avaliação na Educação Infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP: v. 25, n. 3, p. 155-169, Set/Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/AVALIACAO%20ED%20INFANTIL/Leitura%201.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FARIA, K. P. de M. **Já li coisa, então, eu posso inventar mais!**: a leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FORMOSINHO, J. **Pedagogia (s) da infância**: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, J. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre.: Artmed, 2007.

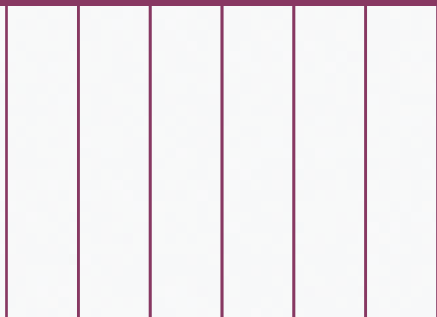
FRANÇA, et al. **Registros da aprendizagem discente como instrumento de avaliação diagnóstica na Educação Infantil**. VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019, p. 1-9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID9409_11092019145521.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.


FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006



CARTAS





**Da superação ao reencontro:
carta a uma turma de
concluintes do curso de
pedagogia presencial da UFRN**

Gilberto Ferreira Costa

1

É com muita alegria que, nesse momento solene e festivo, me dirigo a vocês concluintes do curso de Pedagogia da UFRN.

Estimadas e estimados estudantes, agora pedagogas e pedagogos, devidamente licenciados no curso de Pedagogia. Este é um momento histórico para todas as pessoas que estão aqui. Depois de muito tempo estamos juntos num mesmo espaço físico, ainda com algumas barreiras, e unidos por um mesmo motivo, por uma mesma alegria: a de celebrarmos a formatura dos concluintes do curso de Pedagogia presencial semestre 2022.2.

E como é bom estarmos juntos, exatamente como tivemos há dois anos e sete meses atrás quando celebramos a última formatura do curso de Pedagogia no formato presencial. Pois é exatamente por estarmos vivendo esse momento histórico que inicio falando de superação.

Vivemos, recentemente, um momento único na nossa história, único porque nenhum de nós que aqui está havia vivenciando de tão perto e de forma tão real uma pandemia e suas consequências.

Escolhi iniciar falando de superação porque sabemos o que perdemos, sabemos o que deixamos de viver. Nesse processo, conhecemos a dissabor de vivermos separados das pessoas que amamos, sentimos a impossibilidade dos momentos que planejamos e não conseguimos realizar. Foram tempos difíceis, na verdade ainda são, pois em alguma medida ainda estamos tentando conviver com algumas barreiras, sejam elas físicas ou psicológicas. Contudo, o tempo que nos separou também nos trouxe de volta e aqui estamos.

Superamos? Essa é uma boa pergunta. E, certamente, ao estarmos aqui nesse momento festivo lembramos daqueles que juntos conosco também poderiam estar, mas que por decorrência da pandemia do covid-19 não estão, pelo menos presencialmente. Aos ausentes emanamos as melhores energias, o nosso carinho e nossas melhores e mais vivas lembranças.

Sigamos, portanto, com a certeza de que podemos ser muito fortes, e como somos, pois percebemos a nossa grande capacidade de superar desafios que não imaginávamos existir, desafios que não prevíamos. E somos fortes não apenas como indivíduos mas, como coletividade. Estivemos juntos pelo desejo de continuarmos firmes a história da humanidade que é sempre a história da superação. E a história não se dissocia do espaço. Cada um de nós constroi sua história em um lugar. O interessante é percebermos que esse lugar que nos torna único, por mais que pessoal e singular que seja, está em conexão sempre com o lugar do outro, pois aprendemos que essa conexão não apenas existe, mas ela é extremamente necessária: a conexão que une eu e o outro, eu e nós.

E nos parece que essa força que nos conecta ao outro nunca foi tão necessária como

Carta proferida pelo professor Gilberto Ferreira Costa à turma de concluintes do curso de Pedagogia presencial - semestre 2022.1 - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em solenidade de Colação de grau realizada em 02 de fevereiro de 2023

tem sido nesses tempos recentes. Vencer algo que tem uma força destrutiva como uma pandemia só é possível graças à força do coletivo, ainda que, todos os dias, escutássemos dizerem o contrário. Somente como um coletivo, constituído por pessoas capazes de agir e pensar criticamente sobre suas ações, com a sensibilidade necessária para entendermos de que forma as minhas ações implicam na vida do outro, é que podemos nos movimentarmos com a força que nos torna melhores como sujeitos na construção de um mundo menos excludente.

Porque estou falando de superação e da força do coletivo?

Porque entendo ser necessário compreendermos esses processos de superação e de luta como faces de uma mesma moeda. Porque acredito que somente a força do coletivo é quem alimenta e sustém nossas lutas e conquistas. Aqui, trago como exemplo o percurso de vocês na UFRN desde o momento em que se tornaram estudantes do curso de Pedagogia. Permanecer como estudante numa instituição de ensino superior não é possível sem a mobilização de diferentes coletivos, a começar por vocês enquanto um coletivo de estudantes. Sem dúvida, vocês sempre foram um coletivo que lutou junto na defesa e na conquista de coisas importantes. Para além desse grupo que aqui vocês construíram, vocês contaram com um coletivo de amigas e amigos, que lhes deram apoio e ajudaram a seguir em frente. Não há como negar a importância de um coletivo do qual vocês são parte significativa: a família de cada um. Durante esses anos que seus filhos e filhas estiveram na ufrn um coletivo muito importante para cada um que aqui convive, com suas conquistas e também dificuldades, cada família esteve junto para dar o suporte que um ou mais de seus membros necessitava.

A universidade é um sonho para todas as famílias. Qual pai ou mãe não sonha com o dia de hoje, o dia da formatura da sua filha, do seu filho? Mas para que esse sonho se realize, não basta batalhar por ele sozinho ou mesmo com a família ou ainda com os amigos estudando para garantir uma vaga. A nossa universidade pública, gratuita e de qualidade deve contar com a defesa incansável de cada jovem, de cada família, de cada professor e profissional de todas as áreas do conhecimento, para que ela continue avançando como um espaço público e acessível aos que a buscam. Não podemos retroceder, nem permitir que nossa universidade seja usurpada em prol de grupos econômicos e politicamente privilegiados. A universidade pública é de todo o coletivo que chamamos de sociedade e deve estar a serviço deste.

A defesa da Universidade pública e da Ciência nunca foi tão necessária como agora. Nesses últimos dois anos presenciamos visualizamos dois extremos: de um lado a negação da importância da Ciência para o enfrentamento dos desafios da humanidade e do outro a Ciência mostrando, concretamente, que a humanidade evoluiu e que as técnicas desenvolvidas pelo acúmulo do conhecimento humano é capaz de nos dar respostas para os desafios que surgem.

Como professoras e professores não podemos negar a importância da Ciência, mais que

isso não podemos considerá-la como produtora de um conhecimento acessível apenas a determinados grupos. Precisamos da Ciência e de uma Ciência que esteja ao alcance de todas as pessoas.

Concluir o curso de Pedagogia tem uma importância singular. Durante todo o curso vocês participaram de momentos de reflexões permeados por questões básicas, mas essenciais: como professora e professor qual contribuição você traz para a construção de um mundo melhor? Qual concepção de sujeito você defende e como isso implica nas suas práticas de formação? É que essas perguntas, que não são triviais, se tornam mobilizadoras do seu fazer, daquilo que você realmente imprime na sua praxis.

Construir, articular, propor e mediar processos de formação dentro e fora da escola tem um significado muito particular, especialmente num momento em que nos deparamos com desafios das mais diversas ordens, em especial, a necessidade da inclusão dos diferentes sujeitos nas escolas, a inclusão de todas as pessoas nos espaços de formação, nos processos de discussão e de decisão, nesse movimento cada vez mais presente de (re) construção e ressignificação de saberes.

Desculpem-me pela insistência, mas vivemos em um momento no qual é preciso repetir algumas coisas. Por isso, insisto em falar da necessidade de inclusão das comunidades nos diferentes processos educativos. Não podemos mais entender como natural que as pessoas continuem excluídos dos processos de produção de conhecimento, processos estes que são impulsionadores da melhoria da qualidade de vida e que podem contribuir para uma visão de mundo mais crítica, mais consistente e, portanto, resultando em ações mais democráticas, mais humanizadas. É o acesso a processos de formação mais inclusivos que podemos desprender esforços na construção uma sociedade mais consciente e portanto, menos vítima de processos de alienação e massificação.

Como profissionais da Educação qual o nosso papel? É preciso estarmos atentos a esse lugar, pois não é este um lugar qualquer. Ainda precisamos, como professoras e professores educar e formar gerações cada vez mais conscientes da necessidade da preservação do planeta, das suas matas, suas águas e seus animais, preservação da população indígena, preservação, inclusive, da própria humanidade. É nosso dever contribuir para a educação e formação de gerações cada vez mais críticas e com consciência política, principalmente na defesa de um Brasil cada vez mais justo, menos desigual e mais democrático.

Como professoras e professores, mas também como humanos, precisamos dizer sempre não a qualquer forma de preconceito, seja ele de classe, religioso, racial, de gênero. digamos sempre não a xenofobia, à intolerância religiosa, não ao racismo, à homofobia ou a qualquer coisa que trate a pessoa humana como inferior apenas porque é diferente. dizer não ao preconceito e desenvolver atitudes contrárias a exclusão do diferente deve ser um dos nossos compromissos mais grandioso.

É comum ouvirmos de vocês em sala de aula que nossas professoras e professores dos primeiros anos de escola nos deixam marcas. Então que as marcas deixadas por cada uma

e cada um de vocês, em qualquer nível da educação e em qualquer espaço de formação, sejam marcas positivas, de afeto sem dúvida, mas de um conhecimento que nunca oprime mas, pelo contrário, liberta. Lembro aqui do nosso grande mestre Paulo Freire que, muito sabiamente, nos apresenta a necessidade de nos opormos a uma pedagogia dominante que se proponha a aprofundar as desigualdades. Ao invés disso, nos é apresentado a necessidade de praticarmos uma pedagogia da inclusão que propicia a alteridade entre as pessoas ao afirmar, reconhecer e respeitar as diferenças que nos constituem e nos caracterizam como seres humanos.

Dito isso, quero parabenizar a vocês e às suas famílias. Dizer-lhes da necessária esperança que temos na mudança e na transformação que cada um de vocês pode fazer, como professoras e professores, a partir da sua ação.

E nunca esqueçam de fazer perguntas. Aliás, são as perguntas simples que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer luz ao que nos deixa perplexos. Especialmente nesse momento político que vivemos estamos precisando de perguntas, estamos precisando de luz.

Certa vez, uma grande amiga, a professora e poetisa Ana de Santana, a quem a vida me deu o privilégio de conhecer, me apresentou o “Livro das perguntas” de autoria do famoso poeta chileno Pablo Neruda. Esse livro tem perguntas simples como

“Para onde foram as donanas, as felizbertas, as bizuzas?”

Ou

“É verdade que no formigueiro os sonhos são obrigatórios?”

Ou ainda,

“Onde encontrar uma sineta que soe dentro de teus sonhos?”


Meus, agora, colegas de profissão, eu diria que a sineta que deve soar dentro de nossos sonhos é a própria pergunta. Devemos sempre nos perguntar se ainda sonhamos e com o que sonhamos, e o que precisamos fazer para superarmos as dificuldades de realizar os sonhos. Saber perguntar é o primeiro passo para encontrar a resposta. E saber perguntar é uma coisa que a escola deve ensinar, por isso precisamos tanto defender a educação, a cultura, a ciência. Elas existem porque fomos capazes de perguntar.

Para finalizar, quero agradecer a todos vocês essa oportunidade que me foi dada, de falar a vocês neste momento tão importante de suas vidas.

Desejo a cada uma e a cada um de vocês todo o sucesso que a vida profissional possa lhes proporcionar e, principalmente, desejo-lhes todo o amor do mundo. Inclusive amor às perguntas que lhes conduzirão pela vida.

Gilberto Ferreira Costa

(Professor vinculado ao DPEC/CE - UFRN)



Carta aberta aos professores e às professoras da rede pública de Natal/RN

*Cibelly Cristine de Lima Gomes;
Paula Virginia da Silva;
Silvania Pereira dos Santos.*

2

Carta aberta aos professores e às professoras da rede pública de Natal/RN

Natal, 22 de julho de 2022.

Prezados/as professores/as

Saudações honrosas ao desafio de ensinar num contexto “pós-pandemia” o qual requer de todos/as aqueles/as que fazem parte da escola a união coletiva em prol de ressignificar as demandas que o tempo de distanciamento físico, acometidos pela covid-19 nos manteve em casa, impedindo o acesso às aulas presenciais. Nós estudantes do curso de Pedagogia, cientes desse momento, queremos colaborar com a comunidade escolar, deixando nossas impressões pedagógicas do período de estágio obrigatório junto à gestão pedagógica de duas escolas públicas: uma estadual e outra municipal, sendo um Centro Educacional de Jovens e Adultos e um Centro Municipal de Educação Infantil, a fim de contribuir de forma colaborativa em nosso estágio obrigatório curricular com a Gestão/Coordenação e seu papel articulador das ações e segmentos da escola.

Diante da realidade atual, durante os momentos de observação nos campos de estágio, percebemos uma preocupação por parte da equipe gestora em se articular com todos os segmentos da escola, pois estes sujeitos abrangem e constituem a educação pública e, por meio do contexto educacional, a escola torna-se um local que contribui para a formação humana e cidadã dos estudantes em favorecimento de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Fusari (1993) expõe serem mínimas as instituições municipais e estaduais nas quais propõe-se a essa concepção, condutivas a pontos de chegada e partida em prol de um bem comum.

A nossa motivação em escrever esta carta é estimular o entendimento e fazer-se reconhecer a importância de desenvolver o trabalho pedagógico em equipe envolvendo professores/as, coordenadores/as, gestores/as, educandos/as e toda a comunidade escolar, a fim de compreender que o trabalho integrador caminha para o enfrentamento às superações de ensino e aprendizagem, enquanto um processo democratizador, no qual, destinar o acesso somente não é o suficiente. Contudo assegurar a permanência e buscar oferecer um ensino de qualidade faz das instituições as quais estagiamos escolas promotoras de suas funções sociais na sociedade.

Contudo, nobres profissionais da Educação, gostaríamos de evidenciar o quão comprometida torna-se a equipe pedagógica quando vocês estão em sala de aula. No cotidiano da rotina pedagógica da equipe gestora, além das demandas burocráticas que chegam diariamente como o encaminhamento das resoluções de notas e frequência, a troca de alunos em turmas, as transferências e matrículas, na administração dos recursos financeiros do caixa escolar, na resolução dos problemas na infraestrutura, no gerenciamento da equipe de apoio, da busca por melhores condições de trabalho, ainda existem outras demandas,

as quais não caberiam aqui citá-las. Observamos nas ações de suas funções uma maneira toda especial em saber quem é cada um/a de vocês, caros/a mestres/a, reconhecendo suas necessidades para além da escola, quando por exemplo, é necessária uma falta por motivos maiores, a preocupação em juntar as turmas, e assim, os estudantes, seguirem a aula posterior.

Além disso, entre tantas atribuições, ainda existem as questões que interferem nas aprendizagens como o cuidado em acompanhar estudantes com necessidades especiais, os conflitos existentes que envolvem o comportamento dos discentes e a ausência da família, assim como os planejamentos, os projetos, o planejamento didático pedagógico e suas viabilizações em torno da prática escolar, organizar e articular o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas ações escolares e comunitária a fim de cumprir sua função político-social na construção da formação dos educandos.

Também, gerenciar os recursos dos projetos e programas educacionais a fim de que estes sejam garantidos, demandar aos responsáveis, datas, eventos e os detalhes na perspectiva proporcionar belas homenagens a comunidade estudantil e familiar, ou seja conhecemos na coordenação e gestão o elo integrador em todos os âmbitos da escola.

Poderíamos trazer todo um aporte aprofundado de quais são as funções da gestão/ coordenação, porém são as pequenas conduções do dia a dia que tornam esse fazer acontecer, a pontualidade da chegada, o envolver-se no pátio conversando com os/as jovens e adultos, com as crianças e as famílias. Esses profissionais têm a consciência de estar para servir enquanto servidor/a público aos estudantes da comunidade escolar com entusiasmo e proatividade. Nessa relação, entendemos o quanto o respeito à equipe pedagógica se volta para os mais variados assuntos e setores estudantis, bem como para as pessoas, as quais fazem a escola ser o espaço das mais diversas situações de interação social, seus interesses e desafios, contudo um ambiente a ser pensado no outro na sua singularidade e coletividade.

Em consonância com Porto (2015), que se refere ao coordenador/a como “um agente articulador”, ou seja, é esse/a profissional que perpassa as relações do corpo docente das atividades escolares, dentre as quais garantir um aprendizado de qualidade aos educandos é prioritário. Além disso, promover momentos de formação continuada contribui no fortalecimento em conhecer melhor sua equipe e conseqüentemente acarretará atribuições pelas quais integram a gestão. Logo, “a escola é um universo diversificado, sendo o trabalho de caráter coletivo a abertura para efetivar na prática um ensino de qualidade”. (p.14).

O diálogo, assim, é fundamental para o apoio da gestão/coordenação pedagógica a vocês educadores/a, os quais sozinhos, o caminhar se tornaria mais extenso e solitário. Afinal, os sentimentos em meio às adversidades e desafios educacionais em sala de aula necessitam do apoio pela gestão/coordenação, para que assim os professores/a sintam-se acolhidos no processo de ensinar e aprender.

Dedicamos por fim, aos colegas professores/as, os ideais de educação que Freire (2004)

nos deixa reviver nos tempos atuais (p.47) “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”. Por tudo isso, precisamos, enquanto pedagogas em formação, reafirmar em consonância com Freire que a esperança somente numa espera não é suficiente, pois ela precisa ser também ação diária, crítica e dialógica.

Finalizamos, portanto, elucidando a importância do elo constituinte coordenação/gestão na escola em sua dinâmica organizativa entre os setores internos — e principalmente com os sujeitos sociais os quais fazem parte das relações por estudantes e professores/a, família e comunidade escolar — e enfatizando a valorização do desempenho dos profissionais supracitados na dinâmica diária do seu processo de trabalho em equipe, desafios e superações em conjunto, a fim de almejar sempre o progresso estudantil, este que culmina na tomada e retomada de decisões para o bom funcionamento do ensino e da aprendizagem, elementos fundamentais para a educação brasileira e para vida em sociedade.

Com os melhores cumprimentos,

SILVANIA PEREIRA DOS SANTOS
PAULA VIRGINIA DA SILVA E
CIBELLY CRISTINE DE LIMA GOMES

Discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Referências


CHADE, Jamil. **Carta para uma menina de 11 anos e seu destino como mulher. Publicada no site do UOL sábado, 2/07/2022.** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamilchade/2022/07/03/carta-para-uma-menina-de-11-anos-e-seu-destinocomo-mulher.htm> Acesso em 5.JUL.2022.

FUSARI, Cerchi José. **A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. Disponível:**<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acessado em: 10 de jul de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PORTO, Marta Rocha. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR: Uma Relação Democrática? Ministério da Educação** Centro De Estudos Avançados Multidisciplinares Centro de Formação Continuada de Professores Secretaria de Educação do Distrito Federal Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Curso de Especialização

em Coordenação Pedagógica. Brasília (DF), dezembro de 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16819/1/2015_MartaRochaPorto_tcc.pdf. Acesso em 17 de jul de 2022.



Reflexões sobre o papel do diálogo na construção do trabalho coletivo

*Gleice Kelly Ferreira da Silva
Júlia Clênia de Souza Silva*

3

*Natal, 06 de dezembro de 2022.
Prezadas gestoras do CMEI Dra. Zilda Arns,*

Antes de iniciarmos o Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, tínhamos muitos anseios e receios. Dentre os nossos anseios, estava a oportunidade de compreender de forma mais próxima a realização do trabalho da gestão escolar e como esta se relacionava com os demais que compõem a comunidade escolar (professores, funcionários, pais, alunos, coordenadores). Entendemos que a escola é um ambiente plural em suas diversas formas e por isso desejamos perceber como a presença do diálogo numa perspectiva da gestão democrática poderia mediar essas relações que permeiam o ambiente escolar.

Ao acompanhar as suas práticas diárias, observamos os seus esforços em constituir um ambiente de diálogo, especialmente entre a equipe gestora, para desenvolver um trabalho coletivo mais articulado e alinhado. Assim corroborando com Freire (1987), quando diz que não é no silêncio que os homens se constituem, mas na palavra, na ação-reflexão. Com isso, identificamos que os espaços de diálogo criados entre vocês da equipe gestora se tornam fundamentais para a reflexão sobre a condução das práticas pedagógicas e/ou administrativas, além da avaliação contínua a respeito do trabalho realizado visando sempre o compromisso com qualidade do ensino.

Ao basear as suas ações no diálogo, vocês nadam contra a maré do trabalho isolado e da cultura do individualismo tão presentes na sociedade atual e nas escolas, e tão nocivos ao trabalho coletivo numa perspectiva de gestão democrática. O trabalho isolado, seja do educador ou da equipe gestora, é prejudicial pois limita as possibilidades de uma avaliação mais ampla e objetiva do seu trabalho, restringindo assim as possibilidades de melhoria. É importante lembrar que o trabalho coletivo só se faz dentro de um ambiente democrático, em que há espaços para fala e escuta de todos, validando as contribuições de cada um para se chegar a um consenso.

E, ao presenciar muitos desses momentos de diálogo entre vocês e as demais que compõem a equipe gestora sobre problemáticas de orçamento, de questões pedagógicas ou estruturais da escola, percebemos que isso não as impede de esperar. Por isso, lembramos aqui o que Freire (1987, p. 82) nos diz: “se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.” Assim, o “esperar” que vocês têm compartilhado com sua equipe gestora impulsionam a melhoria do trabalho realizado na escola e é refletido no comprometimento e participação de todos, desde os professores aos demais funcionários.

Sabemos que a gestão democrática não é algo novo, mas é perceptível que as escolas têm muita dificuldade de estabelecê-la, visto que elas vivenciaram por muito tempo uma gestão antidemocrática. Então, romper essa cultura exige muito conhecimento e disposição

por parte da equipe gestora, no entanto, nos deparamos com uma equipe que lida com esta questão sem nenhuma dificuldade, porém, ainda é preciso estender esse espaço de diálogo para que ela chegue até os pais e responsáveis pelas crianças e na comunidade.

As famílias dos educandos têm um papel fundamental neste processo de ensino e aprendizagem, em acompanhar o desenvolvimento das crianças, em saber o que está acontecendo na escola, têm o papel inclusive de fazer questionamentos a respeito do que está sendo feito. Porém, ainda é preciso refletir um pouco mais sobre a importância dessas famílias terem uma presença ativa na escola, pelo fato da Educação Infantil ainda ser vista por grande parte da sociedade como apenas para o cuidado das crianças enquanto os pais trabalham, eles não têm a noção do quando essa etapa da Educação Básica é importante.

Através das conversas que tivemos com vocês, percebemos que as famílias se fazem presentes em momentos mais específicos, como por exemplo, na festa em comemoração ao dia da família, nas festas juninas, de natal e demais festas comemorativas. Nesta questão, as famílias têm um grande desempenho para que estas festas aconteçam, vendendo rifas e participando do bazar para conseguir arrecadar verba para realização destas comemorações que são culturais e que, infelizmente, a secretaria de educação não consegue arcar com estes custos.

No entanto, essas relações precisam transcender essas datas comemorativas e reverberar para as questões pedagógicas e demais demandas escolares, tendo uma participação maior inclusive no Conselho Escolar, que é o órgão máximo para tomadas de decisão realizadas no interior da escola e que está sendo muito fortalecido na escola através da equipe gestora, mas que infelizmente só tem a presença ativa de uma representante das famílias, e como bem diz o ditado, uma andorinha só não faz verão.

Entendemos que estabelecer uma relação consistente de diálogo e cooperação com as famílias e a comunidade é um processo que requer algum tempo e vocês por estarem iniciando na gestão da escola ainda tem um longo caminho pela frente. Porém, é importante lembrá-las que a rede de interação entre família e escola só terá resultados positivos se houver um canal livre de comunicação e através disso será possível ter uma maior compreensão dos processos culturais que envolvem os diferentes segmentos da comunidade escolar e local, seus valores, suas atitudes e seus comportamentos. (LUIZ, 2021)

Neste sentido, como uma forma de trazer essas famílias para perto, sugerimos trabalhar com eles estas questões, através da conscientização, visto que apenas os comunicados não são o suficiente para integrar estas famílias. Também sabemos que estabelecer este vínculo não depende só da equipe gestora, mas também do interesse dos pais, então fazer esta mobilização com o caráter mais de informação e conscientização, talvez seja um bom caminho para que estas famílias se sintam encorajados a acompanhar os seus filhos mais de perto e tenham o comprometimento com a frequência das crianças na escola e não apenas levá los quando for conveniente para eles.

Muita gratidão pela acolhida e pelos conhecimentos compartilhados,

Gleice e Júlia.

Gleice Kelly Ferreira da Silva e Júlia Clênia de Souza Silva

Referências:

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

*LUIZ, Maria Cecília. **Escola constituída com participação: conselho escolar**. São Carlos: SEAD-UFSCar, 2021.*



Carta aberta aos interessados pela educação

*Isabella Caroline Guedes Malveira;
Mariana Leite da Silveira.*

4

Carta aberta aos interessados pela educação

Natal, 18 de julho de 2022.

A presente carta surge a partir de experiências vividas em um estágio oriundo de um componente curricular denominado de Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica oferecido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Somos apenas duas estudantes, Isabella Malveira e Mariana Leite, de um curso de licenciatura (ou seja, educadoras em processo de formação) e que têm muito a aprender sobre a realidade de uma escola, experiências e as demandas desse trabalho. Estamos na reta final do nosso curso de graduação e sabemos que existe um mundo inteiro a ser explorado antes que estejamos preparadas para enfrentar a realidade do contexto educacional, seja dentro ou fora de uma escola.

Mesmo tendo muito a aprender, pudemos conhecer um pouco mais sobre as dificuldades e os potenciais desse meio, em especial da profissão de educador. Tivemos a oportunidade de conhecer facetas que antes nos eram invisíveis e que são complicadas demais para serem restritas apenas ao chão da escola. Afirmamos isso em bom tom, não como crítica negativa ou para desestabilizar. Compartilhamos nossas experiências por meio desta carta porque acreditamos que a atuação dos educadores deve ser reconhecida e discutida em todas as esferas da sociedade, não se limitando apenas aos que lidam diariamente com a educação. Acreditamos que o conhecimento tem poder libertador e transformador, portanto, esperamos contribuir para o desenvolvimento de reflexões capazes de gerar metamorfoses e construções positivas.

Durante esse estágio, pudemos conhecer melhor o trabalho desenvolvido por profissionais da educação que atuam em duas escolas diferentes da rede pública da cidade de Natal, localizada no Rio Grande do Norte (RN). É interessante notar que tivemos experiências em escolas distintas, porém as vivências se aproximam porque são reflexos de necessidades que vão além de uma comunidade escolar, que são intrinsecamente ligadas ao cenário da educação pública a nível nacional.

Não pense que estamos elaborando essa carta aberta apenas para apontar as falhas e obstáculos presentes no cotidiano das escolas. Muito pelo contrário, buscamos chamar a atenção de todos para que seja possível buscar soluções e discutir melhorias para que o trabalho de todos seja cada vez mais proveitoso e significativo. Se as nossas observações ficassem restritas apenas aos momentos de debates do nosso componente curricular, estaríamos perpetuando a invisibilidade perante ações e sujeitos que são capazes de mudar o mundo e muitas vezes são silenciados porque não conseguem trabalhar da forma como deveriam.

Ao acompanhar a rotina dentro das escolas, foi possível observar a importância do diálogo para o andamento das ações envolvendo todos os funcionários. Existe uma sobrecarga

imensa de trabalho que é posta ao coordenador, sendo que muitas vezes isso acaba se tornando um problema. Dizemos isso porque, em variados momentos, constatamos ações que não competem ao cargo do professor coordenador, sendo desempenhadas sem que haja planejamento ou formação adequada para tal. Se houvesse maior comunicação entre a gestão, o coordenador e os professores, por exemplo, talvez a equipe fosse capaz de distribuir melhor as demandas que surgem dentro do ambiente escolar.

Algumas das nossas inquietações também foram apontadas por outros estudiosos da área. Não é algo novo, mas, infelizmente, são problemas que não estão sendo resolvidos e que afetam diariamente o processo de ensino e de aprendizagem. Franco (2008) fez uma análise de necessidades de coordenadores em um estudo que realizou. Ela enfatizou muito bem o fato de que vários profissionais que atuam na coordenação passam por momentos críticos, em que se encontram dilacerados por causa dos inúmeros afazeres das escolas em que atuam, sendo que muitas vezes acabam apenas improvisando soluções que não resolvem os obstáculos a longo prazo.

Talvez essa sobrecarga de tarefas que recai sobre a figura do coordenador seja a falta de um processo formativo mais profundo e que seja capaz de orientá-los para as atividades que realmente competem ao cargo (FRANCO, 2008). O próprio desejo do profissional de querer sanar todas as demandas propostas pela sua equipe e pela comunidade escolar pode ser outro fator que contribui para o acúmulo de funções. Aliado a tudo isso, esbarramos na falta do diálogo mais uma vez, seja porque o coordenador não consegue pensar em caminhos alternativos para solucionar os problemas, seja porque não distribui as funções entre a equipe docente e até mesmo porque a gestão não é democrática o suficiente na prática para traçar planos coletivos e que sejam, de fato, colaborativos, sem exigir demais de um dos coordenadores.

Lima e Santos (2007) nos representam muito bem ao afirmar que o coordenador deve pautar as suas ações de tal modo que não tome decisões unilaterais, como se já possuísse todas as respostas e soluções para as demandas da escola. Cabe ao coordenador ter sensibilidade para atuar de forma condizente com as necessidades de sua equipe, identificando as manifestações que mais impactam e proporcionando reflexões, debates e a significação da trajetória que estão traçando no contexto educacional.

Vivemos experiências parecidas com essas em nossos estágios e nos preocupa muito o fato de serem recorrentes. Em uma das escolas, a coordenadora não consegue dialogar com a sua equipe para delegar tarefas, conseqüentemente, não consegue cumprir todas as metas traçadas e tarefas importantes deixam de ser cumpridas. Em outra escola, a coordenação não consegue motivar os professores a participarem da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim como também não consegue lidar com demandas burocráticas porque está sempre ocupada resolvendo questões disciplinares dos alunos.

Concordamos com Januário, Januário e Martins (2019), quando elas afirmam que as ações pedagógicas são pautadas nas demandas coletivas e pelos acontecimentos per-

tinentes à rotina escolar. Cabe sim ao coordenador exercer um papel de liderança nesse meio, mas para que o trabalho seja eficiente e produtivo se faz necessário delimitar as ações que realmente devem ser desempenhadas pelo coordenador, pelos professores e quais devem ser coletivas.

A partir disso, reafirmamos a necessidade dos momentos de planejamento entre a equipe pedagógica. Sentimos a falta desses encontros em uma das escolas públicas e entendemos que esse cenário é realidade em muitas escolas públicas. Mas também pudemos observar um oposto na segunda escola, em que a preocupação da coordenação era pautada grandemente no momento de planejamento individual com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem se preocupar em integrar planos e ações pedagógicas. A liderança que compete ao coordenador não se resume ao cumprimento das reuniões de planejamento, mas, também, à sua avaliação, implementação das ações debatidas e propostas e acompanhamento das necessidades de sua equipe.

Trazemos à tona toda essa discussão para estimular a reflexão, também, de quais são as funções que devem realmente ser desempenhadas pelo profissional que atua como coordenador pedagógico. Partimos da premissa que suas funções devem ser desempenhadas pensando na coletividade e nos sujeitos que participam ativamente do processo de ensino e de aprendizagem. Mas, também, consideramos importante que as suas atribuições sejam pautadas no diálogo, alinhados aos princípios de gestão democrática e que não se tornem um peso extra a ser carregado apenas pelo coordenador. Ao assumir o papel de liderança, o coordenador consegue delegar tarefas e proporcionar momentos colaborativos entre sua equipe para que a escola seja um local de práticas integradoras e socializadoras.

Entendemos que o coordenador é capaz de atuar em múltiplas funções, corroborando a fala de Januário, Januário e Martins (2019) de que ele tem atribuições no campo escolar e articular, que ele também é capaz de coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar e subsidiar as ações pedagógicas, contribuindo positivamente para as ações no âmbito educacional. Esperamos que os coordenadores sejam capazes de estimular o trabalho colaborativo e significativo pelos membros da equipe escolar. Da mesma forma, concordamos com Lima e Santos (2007) de que também é papel do coordenador contribuir para o processo de formação continuada de sua equipe, fornecendo subsídios para que consigam aperfeiçoar-se constantemente em relação ao exercício profissional.

O que observamos no chão da escola é um despreparo por parte de alguns profissionais em relação a quais funções realmente devem desempenhar durante suas jornadas de trabalho. Muitos não conseguem delimitar ações que se encaixem no que se espera que um coordenador seja capaz de fazer e muitos acabam atuando sozinhos, com sobrecarga de tarefas. Esse último fator nos comove, especialmente vindo de um cargo que jamais deveria estar só, que deveria estar sempre segurando as mãos dos colegas, impulsionando-os e sendo motivado como consequência. A educação é libertadora e é, também, um processo coletivo e colaborativo.

Esperamos que você, leitor, seja capaz de dar o primeiro passo para a mudança, de tal modo que consiga perceber as rachaduras, refletindo sobre elas e buscando as soluções em um sistema que precisa constantemente de reparos.

Respeitosamente,


Isabella Caroline Guedes Malveira e Mariana Leite da Silveira.

Referências

FRANCO, Maria Amélia Santoro. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [s. l], v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

JANUÁRIO, Samara De Oliveira; JANUÁRIO, Samila de Oliveira; MARTINS, Edivânia Santana dos Santos. A FUNÇÃO DO COORDENADOR DENTRO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.. In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais... Natal(RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/235612-A-FUNCAO-DO-COORDENADOR-DENTRO-DA-GESTAO-DEMOCRATICA>>. Acesso em: 19/07/2022 00:47

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere Et Educare**: Revista de Educação, Campus de Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007.



**Carta aberta à comunidade
escolar, evidenciando a
relevância de uma gestão
articuladora na escola**

*Jocasta Andrade;
Tereza Cordeiro.*

5

Natal, 20 de julho de 2022

Prezada comunidade escolar,

Escrevem esta carta duas futuras pedagogas que tecem seu caminho na educação brasileira, conciliando as experiências acadêmicas com as realidades das escolas públicas do nosso estado Rio Grande do Norte. Buscamos nessa singela carta, apresentar nossas experiências no estágio obrigatório na disciplina de atividade especial coletiva Estágio Supervisionado de Formação de Professores III, o estágio em coordenação e gestão escolar. Compartilhar as vivências escolares contribui não só para amplificar o diálogo acerca do fazer pedagógico na gestão escolar, como também pode inspirar coordenadores e gestores que buscam novas ações e experiências para o ambiente escolar.

Quando reviramos o baú da nossa infância, o tempo que vivenciamos na escola ocupa grande parcela da nossa vida. É nesse ambiente que estabelecemos laços de amizade, realizamos descobertas, dialogamos com as diferenças, construímos os nossos saberes e nos formamos enquanto sujeitos de uma sociedade. Nas lembranças escolares, para muitas crianças, os espaços vivenciados tem um valor significativo, como a hora do lanche, os brinquedos e brincadeiras no parque, o momento da chegada, um professor ou professora muito querido/a. Qual lembrança você carrega da sua infância na escola? A escola conserva esse papel de deixar uma marca na vida de muitos alunos/as. Enquanto comunidade escolar, temos que (re)pensar o que estamos propondo aos alunos/as, quais as memórias que eles vão carregar durante sua vida.

Uma lembrança em particular, que está muito presente no ensino fundamental dos anos iniciais até o ensino médio, é a sala da coordenação, em algumas escolas, a sala da direção. Quantas vezes, nossos professores/as não usavam esse lugar como moeda de troca para o bom comportamento, ou até como forma de punição? Quando tornamos a sala da coordenação/direção tão distante da comunidade escolar? Comunidade esta que não engloba apenas alunos e professores, são todos que dão vida à escola.

A história da educação pode ter algumas respostas para esses questionamentos, o caráter tradicional, voltado para o disciplinamento, possivelmente contribui para o imaginário da coordenação ou direção como um símbolo de poder, autoridade e disciplina. Mesmo estando em um tempo histórico diferente, carregamos na nossa formação e infância muitos dos tradicionalismos da educação, que ficam velados na nossa memória. A sala da gestão escolar, é direcionada muitas vezes para questões burocráticas, financeiras, pedagógicas e familiares. Um fazer da gestão mais técnico, voltado para aspectos administrativos. A porta parece sempre fechada quando pensamos no diálogo, nas críticas e sugestões dentro do espaço educativo. Para o aluno/a, um espaço não acolhedor, onde o diálogo, muitas vezes, é uma via de mão única.

A rotina escolar, muitas vezes, desafia nosso fazer pedagógico e vivências na escola. As diversas demandas, falta de recursos, incentivos e o encontro da realidade social dos

nossos alunos afetam o nosso olhar sobre a escola e sua dinâmica. Ficamos desta forma, inertes à rotina escolar, de seguir o tradicional, com o medo da mudança. No entanto, é preciso olhar para o ambiente escolar em sua completude e proporcionar espaços para reflexão sobre a realidade vigente, de modo a viabilizar ações que contribuam com a melhoria do ambiente escolar e/ou espaços de aprendizagem. Nesse sentido, quem lidera o espaço escolar é a gestão, com isso, o perfil dos gestores atuantes nesse local é que vai direcionar as vivências e experiências na escola, tanto dos professores, como funcionários e principalmente, dos alunos.

Pegando emprestado as palavras dos autores Lima e Santos (2007), o papel da coordenação pedagógica é definido como “faz tudo”, é o sujeito que acompanha, identifica e soluciona diversas necessidades e situações do espaço e da comunidade escolar. Mas alguns autores listam algumas atribuições como: acompanhar as atividades de planejamento, docência e avaliação; promover aperfeiçoamento e atualizações para os professores; envolver a comunidade escolar através de reuniões e debates, visando promover o processo educativo e estimular os professores a desempenharem suas atividades, com a participação da gestão. Porém, compreendemos que, na realidade de muitas instituições escolares, principalmente públicas, as atribuições da gestão vão muito além do que está no papel.

Para compreender realmente o papel desse profissional na escola, devemos considerar primeiramente quais são os espaços de coordenação, quem é o coordenador, quais suas atribuições e como ele executa o seu trabalho. De modo geral, o trabalho de coordenação é direcionado às questões pedagógicas, ou seja, as atribuições desse profissional estão voltadas aos espaços de aprendizagem e desenvolvimento, nos quais se inserem professores, alunos e demais participantes da escola.

O coordenador pedagógico é aquele profissional que tem por atribuição, no campo escolar, articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar e subsidiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola, junto com os professores, na esperança de conseguir organizar e realizar um ambiente escolar que favoreça ao desenvolvimento da aprendizagem, com ética e cidadania, partindo de uma gestão democrática fortalecedora e do trabalho coletivo. (JANUÁRIO; JANUÁRIO; MARTINS, 2019, p. 2).

Isto posto, o coordenador/a é aquele que articula toda ação pedagógica no ambiente escolar. Todavia, compreendemos que seu trabalho, ao contrário do que se tem falado, envolve muito mais do que a realização de reuniões e planejamento, envolve um trabalho coletivo que se destaca pelo movimento de ação-reflexão-ação em conjunto com os demais atores e segmentos da comunidade escolar, colaborando assim, com a promoção de um trabalho que contribua cada vez mais na aprendizagem dos alunos/as.

Assim, é função do coordenador/a articular os saberes do currículo trabalhado na escola, dentro dos diversos espaços e tempos existentes na instituição, considerando os sujeitos participantes e a cultura produzida e reproduzida nestes espaços. É preciso entender que o trabalho da coordenação implica na criação de um ambiente participativo, que estimule os

trabalhos em conjunto, e na construção dos processos pedagógicos, ou seja, o seu trabalho tem como princípio a gestão democrática, que se efetiva com a promoção de espaços de escuta e participação da comunidade nos processos de tomada de decisão.

Diante disso, gostaríamos de dizer que para a construção de qualquer proposta pedagógica, se faz necessária a participação da comunidade escolar como elemento fundamental de uma gestão verdadeiramente democrática. Desse modo, os gestores devem buscar realizar um trabalho construtivo e significativo no ambiente escolar, possibilitando a integralidade dos espaços, assim como a intercomunicação entre os participantes da comunidade escolar, promovendo o conhecimento e a reflexão sobre o contexto existente e possíveis soluções, valorizando as opiniões, críticas e iniciativas de colaboração, por menores que sejam, estimulando desse modo, práticas cotidianas de participação. Com isso, coordenadores, gestores, professores, alunos e demais participantes da escola tornam-se conscientes e construtores ativos da realidade escolar, que muitas vezes parece distante e inflexível, mas na verdade se faz com a participação de todos.

Quando envolvemos todos no fazer escolar, estamos possibilitando o sentimento de pertencimento escolar nos sujeitos e direcionando nossos olhares para as oportunidades dentro da escola. Para se ter ações articuladoras, precisamos de uma gestão democrática, como explicamos acima, a visão de todos sobre a escola, na busca coletiva para ampliar vivências e experiências no espaço escolar, experiências construtivas e significativas para serem guardadas na memória dos alunos/as. O espaço escolar é sua estrutura física, parque, salas de aula, sala da coordenação, pátio, cozinha, refeitório, banheiro, etc. Todos os ambientes na escola tem potencialidade para desenvolver ações educativas. E, as ações articuladoras, essas que envolvem o olhar da gestão/direção junto à comunidade escolar — quando consideram sua realidade escolar, física e pedagógica, e conectam com a realidade e identidade dos alunos, e seu contexto sociocultural — colaboram com o aprimoramento dos processos educativos e organizacionais da escola. Acerca dessas ações de colaboração e coordenação, Almeida reflete que:

[...] a colaboração dentro da coordenação pedagógica de uma escola assume a natureza que o processo de educação é um ato coletivo que se dá através de uma rede complexa de interações e mediações formada por microatores, dentre os quais não existe um sujeito mais importante que outro. A natureza fundamental da coordenação pedagógica colaborativa é não conceber o coordenador pedagógico como detentor maior do conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem. Estão ligadas à natureza do coordenador pedagógico colaborativo sua competência e habilidade em fomentar a construção coletiva e compartilhamento de conhecimentos e saberes, mas para que o trabalho colaborativo aconteça é preciso motivação, confiança e diálogo permanente. (ALMEIDA, ET. AL., 2019, pág. 2607).

O diálogo e a aproximação com a gestão são elementos em destaque para as autoras. Para promover ações articuladoras no ambiente escolar é preciso esses dois componentes, mas também compreender a realidade dos alunos e professores, observar suas necessi-

dades de ensino, social e cultural. Nas experiências de estágio vivenciadas por nós, futuras pedagogas, em duas escolas públicas de Natal/RN que atendem alunos do Ensino Fundamental I, percebemos necessidades voltadas para o espaço destinado à hora do intervalo, sendo este momento pouco atrativo e por vezes conflituoso. Ambas instituições sofrem com o pouco espaço da escola, adaptados em casas alugadas, sem um pátio ou parque pensado para os alunos. O que as conectava era a falta de direcionamento no momento do intervalo, como se esse elemento da rotina escolar não fizesse parte do processo educativo, e fosse um intervalo para os docentes poderem “respirar” fora da sala de aula e os alunos se “libertarem” correndo e gritando a esmo.

[...] é essencial que o pátio escolar seja uma área com riqueza de estímulos que possibilite a realização de várias atividades. Porém, em sua imersão no campo de pesquisa, foi possível verificar que a falta de espaço do pátio acarreta uma série de problemas como correria, conflitos, amontoamento de crianças em certas áreas, domínio dos melhores lugares pelas crianças mais velhas e mais fortes. Por conseguinte, o pátio escolar como local de atividades e de interação social deveria ter suas dimensões priorizadas. (FANTONI E SANFELICE, 2018, pág. 179)

Como estagiárias da gestão escolar, identificamos esse elemento como um ponto a ser trabalhado na escola. Pensar a hora do recreio como momento pedagógico e de inserção do aluno na tomada de decisão do que brincar, oferecer possibilidades e experiências para essas crianças de modo a colaborar com o seu desenvolvimento através da proposta de colaboração, se mostrou relevante ação para o planejamento pedagógico — mesmo com as limitações de espaço e econômicas. A primeira ação articuladora buscou adaptar o pouco espaço para o número de alunos/as na escola e o interesse dos alunos pela música e dança vivenciadas por eles, para dentro do momento do parque. Os alunos durante a semana puderam escrever em papéis e depositar em uma caixa, para realizar uma playlist com músicas para tocar na hora do intervalo.

Essa ação mobilizou os alunos/as na busca pelo nome da música, o interesse na pesquisa e escrita, além de evidenciar as músicas ouvidas pelos alunos, que em sua maioria estavam na rede social TikTok. Nessa mesma escola, realizamos com a gestão, uma gibiteca, que consistia em uma caixa com gibis, que circulava nas diferentes turmas da escola. Essa proposta surgiu a partir das falas dos professores que ressaltaram as dificuldades dos alunos na escrita e leitura, e da percepção das estagiárias, no que se refere ao pouco espaço das salas, que não disponibilizam acesso à livros para as crianças. A gibiteca foi uma ação que envolveu professores e gestão para repensar formas de utilizar o espaço e continuar proporcionando aos alunos experiências de leitura e escrita através dos gibis.

Enquanto estagiárias da gestão escolar, percebemos que as ações no ambiente escolar ainda acontecem de forma tímida, desconsiderando as necessidades do espaço e dos alunos. Consideramos, dessa forma, importante o olhar da coordenação/direção para realidade da escola, pois, muitas vezes, focamos nas dificuldades e problemas e não buscamos

junto à comunidade as possíveis soluções, pequenas ações que envolvam e façam sentido para os alunos e comunidade. Diante das diversas atribuições da gestão/coordenação escolar, e considerando os tempos na instituição, pode parecer difícil pensar ações para além daquelas voltadas para a sala de aula, porém, é possível se pensarmos que a educação não se faz de maneira unilateral, mas sim com a participação de todos. E é função dos gestores articular ações que envolvam os demais atores do processo educativo.

Nesse sentido, a segunda ação articuladora que realizamos envolveu todos os atores do espaço escolar, primeiramente de forma mobilizadora, acolhendo as necessidades e opiniões relacionadas ao espaço do recreio. Identificando e refletindo sobre as necessidades, ideias e possibilidades, o trabalho envolveu etapas posteriores de pesquisa, produção e organização de espaços, jogos e brincadeiras destinados ao recreio. Dentre as ações, propriamente ditas, foram criados e organizados, jogos e brincadeiras destinados aos alunos, assim como cronogramas que envolveram a participação deles como articuladores desses espaços e brincadeiras, na função de monitores, desenvolvendo a autonomia e capacidade de organização e colaboração dos alunos.

A partir do contexto social vivenciado dentro e fora da escola, através da observação, mobilização e participação de todos, tornou-se possível identificar, refletir e melhorar o espaço destinado ao recreio na escola. Por meio das ações realizadas junto a gestão e coordenação das instituições, colaboramos com mudança de paradigmas relacionados ao espaço do recreio, possibilitando a construção de novas perspectivas a respeito dos espaços escolares e da função do gestor/coordenador como articulador desses espaços, sendo seu trabalho fundamental para a construção e integração dos diversos espaços da escola, bem como das relações com a comunidade, atuando como mediador do fazer pedagógico de modo participativo e democrático.

Com isso, queremos dizer à comunidade que a função do gestor/coordenador vai muito além das questões burocráticas e disciplinadoras, sendo este um facilitador dos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais, por isso tem papel fundamental na escola, colaborando com a construção da educação e desenvolvimento do trabalho pedagógico nos diversos espaços da escola. Diante disso, é preciso reconhecer este profissional, sobretudo, como um líder articulador dos diferentes segmentos da escola, não aquele que tem todas as respostas e soluções, mas àquele que junto à comunidade, problematiza, reflete e busca soluções junto a comunidade de forma coletiva e participativa, escutando e discutindo as demandas e propostas.

Assim, finalizamos esta carta, ressaltando a relevância pedagógica, política, social, e democrática do trabalho do gestor/coordenador pedagógico, elemento basilar na construção dos processos educativos e organizacionais da escola. Portanto, como comunidade, precisamos ter um novo olhar para este profissional, que na ausência de definição das suas atribuições, é visto por muitos como um “faz tudo”, ou mesmo um “faz nada”, desabilitando a real capacidade desse profissional, que tem seu trabalho fundamentado na resolução de

problemas, mas que na verdade, é um ator social, mediador e facilitador dos processos de ensino-aprendizagem.

Como ator social, a gestão precisa compreender o espaço escolar e seus sujeitos, tornar a sala da coordenação/direção um local de acolhimento e possibilidades.

Atenciosamente,

Jocasta Andrade e Tereza Cordeiro

Referências

ALMEIDA, Anita dos Reis de et al. **COORDENADOR PEDAGÓGICO**: articulador do trabalho colaborativo na escola. ARTICULADOR DO TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA. 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229304055.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FANTONI, Aline de Carvalho; SANFELICE, Gustavo Roesse. TEMPO E ESPAÇO PARA BRINCAR: considerações acerca do recreio escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 24, n. 11, p. 156-186, mar. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322606153_TEMPO_E_ESPACO_PARA_BRINCAR_CONSIDERACOES_ACERCA_DO_RECREIO_ESCOLAR. Acesso em: 26 jun. 2022.

JANUÁRIO, Samara De Oliveira; JANUÁRIO, Samila de Oliveira; MARTINS, Edivânia Santana dos Santos. A FUNÇÃO DO COORDENADOR DENTRO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.. In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais... Natal(RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/235612-A-FUNCAO-DO-COORDENADOR-DENTRO-DA-GESTAO-DEMOCRATICA>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LIMA, P. G.; DOS SANTOS, S. M. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 77–90, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1656. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 16 jul. 2022.



Carta aberta para pais, mães e responsáveis de estudantes trans

Laíssa Marinho

6

Parnamirim, 19 de julho de 2022.

Prezadas/os responsáveis por uma adolescência possível,

Primeiramente, gostaria de me apresentar: sou uma estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tenho 30 anos e apesar de ter sido muito amada por minha família na adolescência, vivi algumas situações que me machucaram e que talvez tenham sido desconhecidas por minha família por se tratar de uma época em que os preconceitos existiam de forma mais velada ou pouco se discutia sobre. A minha escrita, portanto, parte das minhas lembranças dolorosas e do desejo de que outras/os adolescentes não passem pelas mesmas coisas e se sintam abandonadas/os de alguma forma.

Hoje, especialmente, me lembrei das várias vezes que fui impossibilitada, na escola, de jogar bola. Fui chamada de um monte de nomes que somente hoje, adulta, compreendo seus significados pejorativos. Lembrei também de quantas vezes fui parar na diretoria porque bati em um dos meninos que me insultou por nomes que ainda machucam quando os ouço. Eu só era uma criança; e quantas dores de barriga inventei em casa para não ter de ir à escola, para não ter de passar por tudo outra vez.

Quantas vezes o meu corpo, as minhas roupas, as minhas escolhas foram negadas no espaço escolar porque, na verdade, eu não correspondia às expectativas que a sociedade gerou para mim. Olhe que eu era apenas uma menina, com trejeitos masculinizados e que usava a calça do uniforme dos meninos ao invés da saia que as outras meninas usavam. Me pergunto se, em algum momento, quando me negaram a possibilidade de jogar futebol no parque da escola com as/os minhas/meus colegas, pensaram o quão mal me faziam ao me negar a possibilidade de escolhas e de permear por espaços que eu me sentia bem. Me pergunto se, ao me obrigarem a usar a saia da escola ou aquela calça sem bolsos “que todas as meninas usam”, pensaram sobre todas as vezes que odiei estar na escola e mirabolei uma infinidade de planos para sumir dali. Imagino que não, porque os anos se passaram e eles continuaram agindo da mesma forma. Os anos se passaram ainda mais desde que saí da educação básica e continuam agindo do mesmo modo: não permitindo que os corpos se realizem em sua completude de ser e estar no mundo.

O que hoje me chama a atenção já não é mais tanto a limitação da escola em possibilitar a existência de corpos que destoam das normas sociais e, neste caso em específico, das normas de gêneros. O que me chama a atenção é a incoerência dos pais, das mães e responsáveis que falam sobre amar as/os suas/seus filhas/os e não se atentam aos conflitos internos que vivem. Falta diálogo ou falta coragem de tirar as vendas dos olhos e admitir a existência de gente e de corpos diversos?

Ao refletir sobre isso, me recordei do contato mais recente com o espaço escolar que tive: permanência em uma escola da rede pública de Parnamirim/RN por um período, em cumprimento do estágio obrigatório em gestão/coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dentre as problemáticas que me chamaram atenção, a defesa cuida-

dosa da coordenação de duas alunas trans com idade de 15 anos foi o que mais me comoveu. Vocês devem estar se perguntando: qual a razão de haver uma defesa cuidadosa? As/os outras/os alunas/os não estão respeitando a identidade de gênero dessas alunas? As/os professoras/es não estão respeitando o nome social dessas alunas? Acredite: o problema não é na escola, é dentro de casa. O problema está relacionado a não aceitação da família pelo uso do nome social das alunas na escola mesmo que toda a composição escolar já faça uso de pronomes e artigos no feminino. Como proceder?

Destaco a atuação afetuosa da Coordenação Pedagógica que não deixou de se posicionar e tentar mediar os conflitos internos gerados nas adolescentes, mas, também, buscou conversas pacíficas com as famílias. Nas ocasiões, a Coordenação se posicionou por etapas: buscou compreender como se dava a relação das adolescentes com as/os outras/os alunas/os; como se dava o tratamento por parte das/os professoras/es e viu que elas/es já faziam uso do nome social e as tratavam com artigo e pronome feminino. Então se deparou com a barreira familiar para o entendimento desse processo.

Tenho consciência de que a Coordenação e a escola como um todo não são capazes de salvar o mundo das intolerâncias, até porque, muitas vezes, a própria escola se faz intolerante. Neste caso, em específico, é preciso destacar a força e a vontade da mudança da escola que, para mim, estava personificado no papel da Coordenação Pedagógica. Sua conduta e acolhimento certamente serão capazes de gerar uma adolescência possível, capaz de fazer com que essas (e outras/os) adolescentes se sintam seguras/os e vejam a escola como um espaço de confiança. Possibilitar e inculcar a ideia de confiança na outra pessoa é também uma possibilidade de segurança em si, de modo que o diálogo ganha força inclusive com aquelas/aqueles que outrora não lhes deram ouvidos — neste caso, as mães e os pais.

Noutra perspectiva, outro dia, enquanto eu lia o livro de Sofia Favero (autora do livro *Crianças trans*) eu refletia sobre a necessidade dela (como ela coloca) de se calar e de se vestir “de maneira mais genérica possível” na tentativa de não chamar a atenção das/os alunas/os e das outras pessoas da escola. Percebi que, o caso dessas alunas se apresentava numa narrativa diferente porque não chamar a atenção era uma ação pensada para as pessoas de dentro de casa, pessoas que deveriam lhes proteger e que, somente na escola, elas conseguiam utilizar marcadores sociais pensados para as meninas, fazer uso do pronome que melhor lhes traduzem e nada disso era motivo de julgamento.

A questão então parece fácil de se resolver: deixe as/os adolescentes serem quem quiserem ser! Fácil é na minha cabeça que admito sem problemas a existência de corpos diversos e que entendo que essas nomenclaturas todas não passam de tentativas de enquadramentos e que ninguém deve ser igual a ninguém. Mas, como dizer que é fácil quando precisa-se pensar que, segundo o artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente, as/os mães/pais são as/os representantes legais de suas/seus filhas/os menores de 16 anos? Logo, as/os adolescentes não têm o poder de escolha para esse

caso. As/os mães/pais respondem por elas.

Agora, pessoa responsável por uma adolescência possível, quero que reflita comigo tentando se colocar longe das ideias que a sociedade incutiu em sua cabeça; longe das ideias preconceituosas e transfóbicas. Pense em sua/seu adolescente, na sua relação com ela/ele. Relembre as vezes que ela/ele fez o que você chamou de “birra” porque não quis usar determinada roupa, ou ainda porque fantasiou um outro nome que não o que você lhe conferiu ao nascer. Pense nas vezes que sua/seu filha/o se colocou triste ou avesso quando você exigiu que a escola lhes chamasse de Pedro, José ou João ao invés de Maria, Júlia ou Priscila. Pense em todos os desconfortos que não admitir um nome, um artigo, um pronome, a identidade de gênero de sua/seu filha/o lhe causou. E se a/o seu/sua filha/o não quiser mais frequentar os espaços públicos, a escola, as reuniões de família simplesmente por não se reconhecer no que querem que ela/ele seja?

É preciso pensar no bem estar social da/do adolescente a longo prazo. Já não é poder da escola negar o direito básico do uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, já que esta é uma resolução já estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) datado de 19 de janeiro de 2018. O fato é que a família precisa estar de prontidão para apoiar sua/seu filha/o estando ciente que, ao negar sua identidade no espaço escolar — espaço de maior convívio da/o estudante — durante o ano, pode lhes trazer perdas irreparáveis à vida adulta.

É nessa perspectiva que a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) aborda, em seus Dossiês, a preocupação com a evasão escolar de pessoas trans e travestis. Isso porque, a partir de pesquisas anteriores, chegou-se à estimativa de que seja aos 13 anos a idade média que pessoas trans, sendo travestis e mulheres transexuais, principalmente, sejam expulsas de casa pelos pais (ANTRA, 2017). É estimado ainda que apenas cerca de 0,02% estão compondo as cadeiras universitárias e que 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental (dados do Projeto Além do Arco-íris/Afro Reggae). A ausência da escola, quando mais novas, gera a falta de qualificação e, portanto, essas pessoas acabam por buscar espaços para trabalho que não são bem vistos pela sociedade e, certamente, não será bem visto por você, responsável por uma adolescência (e vida) possível.


É pensando sobre isso, e tentando minimizar os danos, que o próprio CNE lista uma série de razões cujo amparo do uso do nome social pode vir a ajudar a minimizar a evasão escolar dessa população. Isso se dá por entender que a evasão escolar constitui grave atentado contra o direito à educação de qualquer pessoa e que, portanto, é preciso encontrar e aplicar medidas que garantam a permanência segura dessas pessoas na escola. É possível começar com medidas de dentro de casa, não acha?

Depois de tudo dito, prezadas/os responsáveis por uma adolescência possível e segura de sua/seu filha/o, será que lhe tirar o direito de ser quem é torna-se a melhor escolha para proteger sua/seu filha/o das maldades do mundo? É preciso pensar no bem estar dessas

peças e proteger aquelas/aqueles que são de nossa responsabilidade. Proteger não significa ditar regras para que conheçam só os caminhos que você julgue seguro. Proteger significa amar, dialogar e apoiar nas decisões de agora e do futuro. Proteger significa mostrar caminhos possíveis com todas as recompensas, mas também com todo o ônus que uma decisão equivocada pode gerar. Proteger é estar ao lado e não à frente como escudo porque você também não é capaz de blindar sua/seu filha/o de todos os males do mundo. Isso ela/ele precisa descobrir sozinha/o.

Eu, enquanto gente, professora, estudante, pesquisadora e pessoa que acredita que a educação é capaz de transformar o mundo transformando as pessoas, estarei sempre lutando e buscando formas de conversar e convencer outras pessoas de que nossas/os adolescentes precisam viver momentos que sentem vontade; precisam conviver e se perceberem em outros ambientes; precisam desfrutar de uma adolescência possível para que não venham a se tornar adultas/os frustradas/os. Mais que isso, elas/eles precisam de voz para dizerem como se sentem e como veem o mundo. Elas/eles sabem mais do que a gente pensa que sabem.

Com afeto e com o coração cheio de esperança,
Laissa Marinho.



Carta para o coordenador de uma escola pública em Natal/RN

*Maria Helena Pontes dos Santos
Mariana Louise Bezerra Silva*

7

Caro Coordenador,

Nós, estagiárias da UFRN em gestão e coordenação do curso de Pedagogia, viemos por meio desta compartilhar com o senhor as nossas experiências vivenciadas no período de estágio na escola em que o senhor assumirá a coordenação, a partir de nossas observações e atividades de colaboração propostas junto ao nosso supervisor de estágio — também vice-diretor da instituição.

Sobre a nossa experiência, logo quando iniciamos a nossa vivência prática de estágio, foi notória a baixa motivação dos gestores, dos professores, dos porteiros, dos alunos e dos demais colaboradores, sendo a maior das queixas a necessidade de um coordenador pedagógico na instituição. Se fazia ausente um profissional que apresentasse a qualificação e disposição para atuar na orientação de professores e alunos em seus direitos e deveres, estimulando os pensamentos críticos, a liberdade de expressão, além de promover o diálogo sobre os direitos humanos e a identificação das diversidades nos espaços educativos.

Como bem sabe, os coordenadores da escola sinalizaram seu afastamento durante o período maior de isolamento social, período este acarretado devido aos altos índices da covid-19. Assim, quando a escola retomou suas atividades presenciais, com a ida dos alunos à instituição, já não constava mais no quadro de colaboradores um coordenador atuante em nenhum turno.

Coube aos gestores assumir, ainda que temporariamente, as funções da coordenação. Vale salientar que reconhecemos a escola como um ambiente que proporciona aprendizagens e vivências múltiplas, consistindo em um espaço democrático, onde todos que constituem a instituição possuem lugar de fala. Portanto, deve ser assegurada a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, pensar, argumentar, bem como garantir o pluralismo de concepções pedagógicas e a liberdade de expressão.

Nesse sentido, a primeira lição valiosa que aprendemos com nosso supervisor de estágio foi de exercício da **escuta ativa**, e esta se faz tão valiosa para o processo educativo que podemos afirmar como sendo uma habilidade fundamental para qualquer função, no âmbito educativo não seria diferente. Vimos como o nosso supervisor estava atento às demandas que lhe alcançavam, e também sobre aquelas que ainda não tinham sido direcionadas para ele. Era uma percepção e sensibilidade para compreender o fluxo dos processos, dos acontecimentos. Nesse sentido, por meio da escuta, o coordenador pode ser capaz de intervir em situações ao propor atitudes que sinalizem e provoquem a reflexão diante de questões importantes, devendo valorizar a voz de todos, em vista de uma força democrática que privilegia a equidade em detrimento da exclusão.

Como professoras em formação, destacamos que durante a nossa prática no estágio, aprendemos com cada aluno que conhecemos na instituição. Eles nos ensinaram sobre as diferenças e o poder que cada uma tem sobre as nossas próprias individualidades. Nos ensinaram sobre sermos pacientes ao respeitar o ritmo de cada um no que fosse proposto.

Nos emprestaram seus ouvidos e usaram os nossos, e pudemos compartilhar cada ideia percebendo o que seria válido, possível e o que precisava ser redefinido, alterado, acrescentado.

Sobre isto, vale destacar outra preciosa lição: a capacidade de planejamento, sendo este pessoal ou coletivo, no qual é exigido do coordenador comprometimento e articulação de ideias a serem empregadas. Neste trabalho, como dizem Corrêa e Gesser, é bom “[...] articular sua prática e priorizar questões como planejamento, avaliação, elaboração do projeto político pedagógico, entre outros, tornam-se essenciais e constitutivos a uma prática sistematizada.” (CORRÊA; GESSER, 2012).

Portanto, deve ser promovido um ambiente em que haja a mobilização coletiva dos sujeitos que evidenciem aspectos de sua própria formação inicial e continuada, bem como dos demais participantes (gestores, professores, estudantes etc.), acompanhando os projetos e atividades em execução, avaliando em coletivo e planejando as próximas ações. Por isso, destaca-se a importância do planejamento como uma ferramenta de toda a estrutura educativa, dentro e fora das salas de aula.

Além disso, aprendemos que uma outra função intrínseca à coordenação é a de promover espaços de diálogo e de compartilhamentos em conjunto, espaços em que todos da comunidade escolar possam participar, debater e alinhar suas ideias, desejos e ações. Por último, por meio destas palavras evidenciaremos uma última lição poderosa e substancial da coordenação, que é a capacidade de propor e direcionar ideias por meio de trabalho colaborativo, tendo foco em projetos e programas com a finalidade de desenvolver ações e atitudes transformadoras da realidade coletiva. Sobre isto, Corrêa e Gesser (2012) propõem ao afirmarem que o coordenador pedagógico é “uma parte preciosa, porém não detentora de todo conhecimento. Assim deve ser pensada a figura do coordenador escolar: alguém que construa sua identidade profissional baseada em movimentos de gestão democrática e participativa, superando o autoritarismo e o individualismo presentes em muitas realidades escolares. Quebrando com a imagem negativa daquele que dita regras ou normas, ou ainda supervisiona sua equipe”.

Dessa forma, o coordenador é aquele que age como articulador de ideias, promovendo o engajamento coletivo desde que não seja apenas ele o responsável por todo o processo. Assim, é de grande importância que haja o trabalho colaborativo por meio da intenção coletiva.

Finalizamos a nossa carta com o desejo de que considere as nossas aprendizagens e compreenda que estas palavras expressas estão carregadas de sentimento de cooperação e de desejo de contribuir de alguma forma com esta nova jornada que o senhor irá participar na escola que tivemos a oportunidade de conhecer. Ainda, desejamos que possa compartilhar as suas experiências conosco para que possamos conhecer mais das atribuições e do papel de um coordenador.

Cordialmente,

Maria Helena Pontes dos Santos e Mariana Louise Bezerra Silva.


REFERÊNCIAS:

CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Maringá, v. , n. , p. 01-13, maio 2012.



RELATOS





Reflexões sobre o caráter coletivo da (re)elaboração do PPP: um relato de experiência

*Alana Kelly Costa da Silva;
Ester Rayane da Silva Bezerra;
Maria Eduarda Medeiros de Araújo.*

1

Este trabalho é produto de reflexão da nossa experiência durante o estágio obrigatório de gestão e coordenação do curso de pedagogia, que realizamos em um CMEI da zona sul de Natal. A instituição é bem pequena, possui apenas 6 turmas: três pelo turno matutino e três no turno vespertino. O corpo docente é composto por seis professoras e dez estagiários. A gestão da escola fica a cargo de: uma gestora administrativo-financeira, uma gestora pedagógica e uma coordenadora pedagógica, todas pedagogas formadas. Além da equipe pedagógica, a equipe escolar também é composta por três auxiliares de serviços gerais e de limpeza, uma merendeira, uma auxiliar de cozinha e quatro porteiros. Os alunos que frequentam a instituição têm entre 1 e 6 anos e são moradores do próprio bairro ou de bairros localizados nos arredores. Como é um contexto de uma classe economicamente média, os alunos seguem esse perfil, tendo exceções.

Durante as experiências, podemos vivenciar o esforço da coordenadora pedagógica que estávamos acompanhando para atualizar o Projeto Político e Pedagógico da instituição. O documento tinha sido finalizado em 2017, na gestão anterior, e houve uma tentativa de atualização em 2019, porém sem êxito devido à pandemia. Nesse contexto, no início do ano de 2022 houve uma mobilização por parte da coordenação em realizar a atualização deste documento.

Nesse percurso, fomos orientadas a dar contribuições para a construção que estava em andamento por meio de pesquisas sobre a metodologia de projetos - que é utilizada pelos professores da instituição. A coordenadora pediu também para que estu-

dássemos sobre o que a BNCC trazia para a Educação Infantil e de que forma isso poderia contribuir para o documento da escola. Além disso, foi nos disponibilizada uma cópia do PPP para que realizássemos leituras e entendêssemos como estava estruturado o documento.

Com o intuito de uma participação coletiva, a coordenadora dividiu pontos do PPP para cada professor, sendo assim, cada professor seria responsável por pesquisar e construir seu tópico e levar suas contribuições à gestão. Tentamos, então, perceber de que forma seria essa dinâmica do grupo escolar, buscamos entender no dia a dia do trabalho da coordenação

como seria possível essa construção coletiva. Notamos, então, a ausência de participação da comunidade escolar, dos pais e dos responsáveis pelas crianças, assim como percebemos uma dinâmica estratificada de divisão do PPP em partes para contribuição dos professores. Desse modo, iniciamos uma reflexão sobre o caráter coletivo dessa reelaboração, pensando de que maneira o Projeto Político e Pedagógico da instituição toca a comunidade, e a importância do papel da coletividade nessa construção.

A experiência

A partir da exigência de uma carga horária mínima de 40 horas em visita ao CMEI em questão, a experiência foi dividida em aproximadamente 8 encontros nos quais duas estudantes de pedagogia frequentaram a instituição no período vespertino e uma estudante esteve presente durante o turno matutino.

Diante disso, as vivências foram diversificadas, visto que a coordenadora supervisora do estágio estava na escola, em sua maior parte do tempo, pela manhã. Ademais, o CMEI se classifica como de pequeno porte, com apenas 6 turmas, três em cada turno. Já a equipe de gestão e coordenação é composta por uma coordenadora pedagógica, uma gestora financeira e uma gestora pedagógica. Além disso, a equipe de funcionários terceirizados (responsáveis pela cozinha, segurança, manutenção local, etc) também não é extensa. Logo, a escola possui um perfil acolhedor e coletivista e de boa receptividade aos estagiários.

Nesse sentido, a atividade dominante foi baseada em leituras e pesquisas teóricas acerca da reformulação do PPP do CMEI, que se encontra desatualizado em decorrência da pandemia. Esse ano ele pôde começar a ser alterado a fim de se obter as adequações necessárias com relação a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, era necessário que ele espelhasse o caráter de gestão democrática presente no Plano de Ação da coordenadora pedagógica, imprescindível no projeto da escola, para permitir que todos os personagens escolares possam exercer sua cidadania, assim como afirma Porto (2015):

A gestão participativa, para fazer com que alunos, pais, professores, coordenadores e gestores tenham a oportunidade de exercer uma cidadania ativa e responsável e se sintam juntos, responsáveis na formação dos cidadãos que pretendem formar. (PORTO, 2015. p. 8)

Ademais, na revisão coletiva tem-se a possibilidade de reflexão e atualização de práticas tanto dos docentes quanto da ges-

tão e dos demais funcionários, sendo ferramenta de um fazer democrático, reflexivo e dinâmico.

Seguindo o contexto das vivências, a outra parte dos encontros foi representada pelo acompanhamento das demandas da gestão e coordenação e da participação em atividades gerais, por exemplo: auxílio em decoração, organização de documentos, assessoramento em reuniões, planejamentos, elaboração de relatórios e auxílio a equipe pedagógica em eventos e atividades diárias.

Diante do relevante cenário de reformulação do Projeto Político Pedagógico em que o CMEI se encontrava, por intermédio das orientações da coordenadora pedagógica, as estagiárias que estavam visitando a escola no período da tarde foram responsáveis por pesquisar e ler sobre a BNCC e a educação infantil em prol de assessorar esse processo. Já a estagiária presente no turno matutino ficou responsável pela parte que diz respeito à avaliação do PPP. Durante o processo, foi disponibilizado um notebook da escola, espaço com mesa e cadeiras em um corredor. Visto que o CMEI é pequeno, não havia salas específicas e disponíveis para as próprias funcionárias da gestão e coordenação, ou seja, o improvisado de locais de trabalho é algo cotidiano.

Além disso, também estive à disposição das estagiárias o acervo bibliográfico do corpo docente do CMEI, em que foi utilizado o livro “Avaliação e educação infantil: um olhar reflexivo e sensível sobre a criança” da autora Jussara Hoffman, uma vez que representava os ideais e princípios da gerência e coordenação da escola.

Assim, foi feita uma análise do PPP e em

seguida foi elaborado um material em prol de colaborar com a sua reformulação, apontando questões problemáticas, obsoletas e/ou incoerentes presentes no documento; tecendo comentários e anexando a esse material contribuições referentes à diversas partes do PPP; expondo segmentos que “deixavam a desejar”. Esse trabalho foi de suma importância, visto que o Projeto Político Pedagógico é o esqueleto que rege o pensar e executar de um ambiente escolar, um documento jamais neutro, além de ser passível de expor os valores e a identidade da instituição e da comunidade regente.

A importância da participação coletiva na construção do PPP

Determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96, o Projeto Político Pedagógico faz parte de uma política educacional que visa democratizar a gestão escolar. Se institui por meio da supracitada lei enquanto um dos instrumentos que busca efetivar a gestão democrática do ensino público prevista no inciso IV do artigo 206 da nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Ao discutirem a finalidade dessa política, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 178) afirmam que “O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. Evidenciamos nessa discussão que a proposição de tais mecanismos – subsequentes ao início do processo de redemocratização nacional – ainda não completou três

décadas.

Desde sua criação, a realização do PPP, considerada sua função e seus objetivos dentro do contexto histórico e social em que o documento foi proposto, certamente se configurou como um desafio. Isso em parte se justifica pela própria necessidade de transição entre a cultura escolar vigente – pautada por dinâmicas autoritárias e hierárquicas – e a cultura de uma escola democrática, uma vez que esta é pautada por valores, rotinas e práticas incompatíveis com as presentes nas instituições desde então até os dias de hoje.

Contextualizando o caráter recente da proposição de políticas de gestão democrática e as condições culturais com as quais esse instrumento dialoga no contexto de prática desta política pública, percebemos no campo de estágio que a elaboração do PPP, dentro de uma perspectiva participativa, continua se chocando com condições adversas.

Veiga (1998, p. 7) argumenta que “a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”. Enquanto estagiárias, reforçamos que quem deve pensar as proposições políticas e pedagógicas registradas no PPP são aquelas e aqueles que convivem direta e regularmente com os conflitos e problemas presentes na escola. Uma vez que constroem a identidade da escola e podem, portanto, intencionalmente, atravessar esses desafios a partir de projetos de autoria coletiva. Entretanto, ainda que a concepção, realização e avaliação de um projeto educativo seja de responsabilidade da instituição escolar, sendo “constru-

ído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo”, conforme reforça Veiga (1998, p. 1), um dos obstáculos centrais é o esvaziamento do sentido do PPP para os agentes escolares. Não há uma compreensão geral e consensual da comunidade sobre esse documento enquanto um dos recursos que pode promover uma discussão sistemática acerca da empreitada coletiva que é (ou deve ser) a educação formal pública.

A potência política e pedagógica do processo de (re)elaboração de um PPP tanto se dilui nos corredores quanto se concentra atrás de birôs. Os contratempos do cotidiano de uma escola da Educação Infantil municipal – em seu primeiro ano de retomada das aulas presenciais e lidando com os desdobramentos de uma pandemia de ordem mundial – são tamanhos que a discussão coletiva do PPP não se insere efetivamente na rotina. Desprovidas desses espaços, as avaliações casuais se dão de maneira recorrente nos corredores da escola – entre as pautas estão demandas pertinentes à gestão das pessoas e dos recursos materiais da instituição, porém, não se pensa coletivamente em soluções. O poder de deliberar a respeito dessas questões é entendido como tarefa dos funcionários diretamente responsáveis pelas funções de gestão e coordenação.

Para Vasconcelos (2004, p. 24) “O PPP é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a escola a enfrentar seus desafios de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, principalmente, participativa”. As conversas reservadas aos corredores demonstram que a equipe

tem inquietações e se preocupa com o trabalho desenvolvido. Uma vez introduzidos a uma cultura de participação, esses agentes certamente teriam propriedade para discutir globalmente toda ordem de problemas que interferem na realização de um projeto educativo, além de construir uma visão plural que subsidiaria reflexões qualificadas e proporcionaria uma atuação efetiva ao propor soluções.

Entretanto, espaços que promovam o desenvolvimento de uma cultura de participação ainda não são comuns e, uma vez que o PPP não é tratado dentro de sua finalidade principal enquanto instrumento da gestão democrática, sua elaboração coletiva ainda não encontra lugar na escola. Esse processo, por sua vez, acaba se transfigurando enquanto uma demanda extra (e, em alguma medida, sem sentido comunitário) dentro da escola e, também por isso, acaba relegado a certos profissionais dentro da equipe. Além de ser pouco priorizado e, consequentemente, raramente tratado coletivamente ou mesmo mencionado por outros membros da comunidade escolar.

CONCLUSÃO

A experiência vivenciada no estágio de gestão e coordenação é de suma importância para a formação de uma/um pedagoga/o, pois permite, de fato, presenciar, compreender e refletir acerca de uma área prática da pedagogia em que ainda existem estereótipos e suposições sobre os cargos em questão.

Desse modo, é possível trazer o estudante e futuro profissional para perto da realidade do chão da escola e lhe conceder o

livre arbítrio acerca dos afunilamentos de saberes e interesses durante o curso. Esse componente de estágio não é algo recente, e durante as interações com os profissionais atuantes nesse espectro, é notória a presença de relatos de despreparo inicial no exercício da carreira por ausência de contato com esses cargos. Ou seja, é possível definir essa experiência em uma palavra: privilégio.

Ademais, de forma mais específica, o CMEI em questão possui demasiado potencial de se aproximar da almejada gestão democrática, levando em consideração seu pequeno porte. Entretanto, foi visto uma “capa” de senso de coletividade, uma vez que as reformulações do PPP não eram de fato socializadas e nem contavam com a participação de toda a comunidade escolar e externa. O documento foi repartido e direcionado para funcionários específicos o realizarem.

Portanto, é inquietante pensar o que faltou para a realização desse feito escrito e fortalecido em planos, mas a gestão e coordenação possuem demasiadas atribuições e responsabilidades de forma simultânea. Para isso, é exigido postura, organização, empatia e responsabilidade. Logo, partindo do pressuposto que esses profissionais são constantemente pressionados a executarem um papel extremamente relevante, é compreensível que a realidade da prática não se esbarre sempre com a teoria. Planos não podem prever a imprevisibilidade que é estar na gerência e coordenação de uma escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez. 2022.


LIB NEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Mediação, 2002.

PORTO, M. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR: Uma Relação Democrática**. Monografia (Especialista em coordenação pedagógica). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**, São Paulo, Libertad, 5^a ed. 2004.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.



A importância da formação continuada para a oferta de uma aprendizagem significativa

*Amanda Cecília Santos de Macedo
Emily Micaelly Rodrigues da Silva*

2

O presente relato visa compartilhar e proporcionar reflexões a partir da nossa experiência de Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, ofertada pelo curso de Pedagogia.

O Estágio ocorreu nos meses de outubro e novembro do ano de 2022, no turno vespertino de uma Escola da rede Municipal de Educação Infantil localizada na zona urbana da cidade de Parnamirim/RN. Criada em 1982, inicialmente a escola atendia aos públicos do Ensino Fundamental I e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no entanto, por exigência da promotoria e pela demanda da comunidade, em 2019, a escola passou a atender apenas ao público da educação infantil (Nível – III; NÍVEL – IV; NÍVEL – V, e NÍVEL – VI), nos turnos matutino e vespertino. Além disso, a escola conta com uma equipe de oito professoras, um apoio escolar, duas estagiárias, uma coordenadora pedagógica, uma gestora pedagógica e uma Gestora Administrativa.

A experiência de estágio nos permitiu ter um contato direto com o amplo trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica na instituição escolar, possibilitando, assim, a realização de observações, reflexões e diálogos durante todo o processo de estágio. Após nossas observações iniciais, algumas atividades foram realizadas em conjunto com a coordenação, como a confecção de atividades para as professoras; o planejamento e a participação de uma reunião com os pais; o acompanhamento do planejamento das professoras; o acolhimento da chegada das crianças na escola e a organização tanto da semana das crianças, quanto da exposição dos trabalhos realizados no final

do ano letivo.

Nessa perspectiva, dentre as diversas questões que surgiram ao longo da nossa experiência, a que mais nos inquietou teve início em um dos nossos acompanhamentos do planejamento semanal de algumas professoras da escola, quando, a partir dos seus relatos, foi possível perceber que a maior dificuldade apresentada por elas era a de desenvolver um trabalho inclusivo e significativo com crianças que apresentassem o Transtorno de Espectro Autista (TEA).

A escola possuía, no período da tarde, 118 alunos matriculados, sendo aproximadamente 20 alunos por turma. Dentre eles, três crianças apresentavam o TEA, enquanto outras quatro crianças não tinham diagnóstico ou laudo e estavam em observação. Infelizmente, de todas elas apenas uma possuía o auxílio do apoio escolar. Dessa forma, somada à falta de assistência, estava a falta de formação adequada para trabalhar com crianças que apresentassem essa condição e, como resultado disso, presenciávamos professoras desanimadas e frustradas. Elas não se sentiam preparadas para desenvolverem um trabalho inclusivo com seus alunos, tendo em vista que apenas a formação inicial que possuíam não era suficiente. Sobre essa inquietação, Garrido (2009, p.09) afirma:

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional (GARRIDO, 2009, p.09).

Assim, nos diálogos com as docentes, vimos que elas demonstraram grande interesse em participar de uma formação na escola voltada para a inclusão dos alunos com autismo, tendo em vista que era uma necessidade apresentada e algo decisivo para as aprendizagens das crianças. Desse modo, o olhar sensível e crítico das professoras quanto à problemática anunciada e a vontade de transformarem o processo de ensino-aprendizagem foram etapas significativas conquistadas por elas, apesar de não existir previsão ou perspectiva de haver essa formação específica na escola. Ainda sobre a conscientização por parte das professoras a respeito da experiência escolar e das suas práticas, Paulo Freire (1997, p. 19) apresenta que:

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p. 19).

Desse modo, de acordo com Garrido (2009), o professor-coordenador pode proporcionar que os professores realizem o exercício de reflexão sobre as próprias práticas e sobre a realidade escolar, além disso, ele pode fornecer alternativas capazes de romper as barreiras que interferem na oferta de aprendizagens inclusivas e significativas para os educandos. A partir disso, pensamos em como a Coordenadora Pedagógica poderia contribuir para mudar essa realidade. Foi assim que refletimos sobre a importância da formação continuada ofertada por essa profissional, pois, além das

inúmeras funções que executava diariamente na instituição, a Coordenadora também poderia atuar como uma agente formadora, de modo a atender a demanda trazida pelas professoras. No entanto, evidenciamos que as exigências diárias do cotidiano escolar impossibilitava que a Coordenação realizasse esse exercício com as docentes, o que nos motivou a pensar em estratégias que poderíamos, como estagiárias de Gestão e Coordenação pedagógica, contribuir para amenizar a angústia das professoras.

Nesse sentido, a partir da demanda e das dúvidas acerca do TEA, no nosso Projeto de Colaboração, buscamos uma forma de auxiliar as professoras para que pudessem propor um ensino que atendesse as especificidades das crianças com autismo, além de poderem, diante do projeto, esclarecer os questionamentos surgidos a partir de suas experiências. Inicialmente, a proposta seria uma formação continuada sobre o tema com o uso de palestras, porém após as orientações necessárias, nossa atribuição se tornou uma roda de conversa formal sobre o tema, em que permitiu que as educadoras pudessem adquirir novos saberes sobre o TEA, compartilhar com as colegas suas experiências pessoais e exercitar a reflexão sobre suas ações. Esse exercício de diálogo foi inspirado em uma prática que existe na escola de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Núcleo de Educação da Infância (NEI). O projeto foi extremamente significativo para nós, para o corpo docente e para a coordenação, que aprovou a experiência, pretendendo seguir com debates referentes a outros temas.

Assim, tanto o Estágio Supervisionado

quanto a nossa participação no II Encontro de Estágios de Formação Docente permitiram que desenvolvêssemos um olhar crítico sobre o funcionamento da escola e compreendêssemos a importância do amplo trabalho desenvolvido pela Coordenadora Pedagógica dentro da instituição, e das suas contribuições como Agente Formadora. Somado a isso, identificamos os grandes obstáculos que interferem diretamente no trabalho desenvolvido pelo professor. Dentre eles estão: ausência de formação continuada; ausência do apoio escolar para atuar diretamente com crianças que apresentem algum tipo de condição; falta de laudo médico; carência de políticas públicas e de assistência para atender esse grupo com o intuito de fazer com que as ações inclusivas e as aprendizagens ultrapassem os muros da escola.

Ainda, evidenciamos que é fundamental que o professor proporcione experiências pedagógicas significativas para as crianças, respeitando suas especificidades, para que elas sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Tal mediação, segundo Mori (2016) é decisiva para o pleno desenvolvimento, a aprendizagem e a imposição do lugar social da criança. Portanto, o educador deve estar, a todo momento, realizando o exercício de reflexão sobre as suas práticas, verificando se elas atendem as necessidades dos alunos. Caso não estejam, a formação continuada é imprescindível, como afirma Poker (2003):

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou

seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos (POKER, 2003, p.41).

Portanto, é fundamental que os professores e a Coordenação escolar compreendam que apenas a formação inicial do profissional docente não é suficiente, havendo a necessidade de constantes estudos e formações, visando a atualização de práticas, pois cada sala de aula é uma nova realidade que exige novos saberes. Dessa maneira, cabe ao Coordenador o reconhecimento dessas dificuldades apresentadas e a organização de medidas capazes de combater as problemáticas. Para isso, ele deve trabalhar coletivamente com os seus pares, de modo a tornar possível contribuir para solucionar as demandas dos professores e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

MORI, N. N. R. **Psicologia e educação inclusiva**: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. Acta Scientiarum. Education, v. 38, n. 1, p. 51-59, 1 jan. 2016.

GARRIDO, Elsa. **O Coordenador Pedagógico e Formação Docente**: Espaço de Formação Continuada Para o Professor-Coordenador. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

POKER, R. B. **Pedagogia inclusiva:** nova perspectiva na formação de professores. Educação em Revista, Marília, n.4, p.41, 2003.



O papel da gestão escolar na mediação do protagonismo e autonomia estudantil

Juliana Santiago Pereira

3

Percursos de uma pedagoga em formação

Por meio deste relato de experiência, busco tecer discussões acerca da importância da mediação da gestão escolar no desenvolvimento do protagonismo e autonomia dos estudantes. Tais reflexões surgiram a partir de uma experiência de estágio supervisionado em gestão e coordenação pedagógica realizado na Escola Estadual Professora Maria Queiroz. Essa instituição atende ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e também a todos os anos do Ensino Médio. Localizada no bairro de Felipe Camarão, periferia de Natal/RN, comporta crianças e jovens, majoritariamente, de baixa renda, oriundos da própria comunidade.

Durante essa experiência, foi desenvolvido o projeto de colaboração na biblioteca da escola, no qual participaram alunos de uma turma do 8º ano, com idade entre 15 e 17 anos.

Este projeto, que almejava uma maior visibilidade e utilização da biblioteca da escola pelos seus alunos, também teve como um dos principais objetivos possibilitar o protagonismo e autonomia dos estudantes nesse processo. Este tema é de grande relevância, considerando que na contemporaneidade ainda é muito comum que escolas reproduzam um modelo de ensino hierárquico onde professores querem transmitir conhecimento sem se importar com a real participação de alunos, permitindo-lhes apenas uma postura passiva de ouvir o que está sendo ensinado. Porém, é importante que os estudantes possam ser ouvidos, que sejam seres protagonistas no seu processo de aprendizagem e que assim, possam

exercer sua cidadania de maneira crítica e participativa.

Sempre defendo o protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem, e também me posiciono contra os estereótipos negativos atribuídos aos jovens, que foi público alvo desta contribuição. Portanto, quis somar a isto, um trabalho realizado na biblioteca da escola pela seguinte motivação. Fui aluna desta instituição do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, motivo que também influenciou na escolha do local para meu estágio. Portanto, algo que me incomodava desde a época de estudante deste espaço era o pouco acesso e visibilidade da biblioteca da escola. Tínhamos acesso à biblioteca apenas quando algum professor nos levava já no intuito de realizar alguma atividade escolar específica. Quando queríamos realizar empréstimo de livros literários, para leitura pelo prazer de ler, íamos a uma biblioteca comunitária que ficava próxima à escola. Porém, não tínhamos um livre acesso e muito menos éramos motivados a usar a biblioteca da escola para este mesmo fim.

Tendo em vista essas questões, quis realizar em meu estágio um trabalho que possibilitasse a reflexão sobre o uso deste espaço, obtendo isso através da garantia do protagonismo estudantil. Além de garantir o protagonismo desses jovens na realização deste projeto, quis também fazê-los refletir que eles, junto à gestão e toda a comunidade escolar, possuem o poder de discernir e buscar melhorias para a escola.

As mediações pedagógicas na construção desta atividade

Durante a construção deste projeto eu conduzi a mediação para incentivar que os estudantes desta turma escolhida realizassem leituras de livros escolhidos por eles mesmos da biblioteca da escola, produzissem cartazes sobre o que foi lido e, ao final participassem de uma roda de conversa onde eles puderam ter protagonismo e autonomia para expressar sobre o que eles desejavam para a biblioteca da escola. Foi proposto que suas falas fossem registradas em um cartaz coletivo produzido por eles e dedicado aos professores e à gestão escolar. Com isto, os alunos tiveram espaço para expressar seus pensamentos e desejos para o ambiente da biblioteca escolar.

Este projeto não foi uma proposta imposta e inflexível na qual os estudantes apenas leriam livros indicados a fim de produzir algo estabelecido apenas pelo professor. Pelo contrário, os adolescentes tiveram liberdade para escolher dentro da biblioteca o gênero literário e o conteúdo que queriam ler, tiveram a possibilidade de expressar sua criatividade escolhendo a forma como construir os cartazes sobre o que leram e, principalmente, participaram de forma ativa e protagonista, tendo suas opiniões e interesses considerados para a construção de uma possível melhoria no meio escolar.

A escola e o protagonismo do aluno

Em relação à construção da autonomia e protagonismo do indivíduo, a escola possui

papel fundamental. Além disso, tendo em vista o que diz Barbosa, “Nossos jovens são muito mais capazes do que imaginamos, ou até mesmo, vão muito mais além dos estereótipos, arquétipos, rótulos e preconceitos que infelizmente em muitíssimos casos a eles atribuímos, de forma leviana e inconsequente.” (BARBOSA, 2018, P. 32-33). A escola, além de favorecer a autonomia dos alunos, precisa acreditar neles, fazendo dessa forma com que eles também acreditem em seu próprio potencial para isto. Se a escola possui uma visão marginalizada de seus alunos, um ensino hierárquico e conteudista, no qual os alunos apenas copiam do quadro, ouvem o que o professor passa e não é motivado a expor sua criatividade e criticidade, e ainda tem sua cultura reprimida, ela não favorece para que esses estudantes se percebam como protagonista de seu aprendizado.

A educação não é papel apenas de professoras e professores, mas de toda a comunidade escolar

E o que a gestão escolar tem a ver com a construção da autonomia e protagonismo dos alunos? Não seria esse apenas papel do professor? Muitos podem ainda pensar dessa maneira, entretanto, o trabalho pedagógico de uma escola não deve ser algo fragmentado, mas algo realizado de forma coletiva. “Trabalhando em parceria, os gestores escolares se tornam mais capazes de articular o grupo de professores, para que esse grupo e cada um dos professores se mobilize e se comprometa com a melhoria

do trabalho pedagógico da escola” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 26). Dito isto, percebe-se que o ensino em uma escola não deve ser algo fragmentado e hierarquizado onde cada professor realiza seu trabalho por si só. Com isto, a gestão escolar precisa fazer a mediação para que a escola possa coletivamente alcançar os melhores resultados, tendo em vista o cumprimento de sua função social. Enfatizando esse papel, considerando a gestão democrática, podemos então compreender que:

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, P. 5)

Ainda sobre o que diz respeito à função da gestão escolar, uma boa gestão, além de cumprir suas demandas administrativas e financeiras, precisa estar inserida e atenta às necessidades pedagógicas e sociais de sua comunidade. É preciso que ela acredite na educação como caminho para superar tais necessidades, de forma com que os estudantes tenham a possibilidade de possuir um papel participativo e ativo neste processo. Pois, “o corpo docente, instigado a enfrentar esses desafios, reivindica o auxílio de outros profissionais [...]” (SILVA, 2012, p. 52). Sendo fundamental para isso, que o gestor aja de maneira orientadora, articuladora e coletiva com o corpo docente, possibilitando e motivando para que os professores atuem também com este objetivo. Possuir boa fundamentação teórica, promover e participar de formação continuada, e

estar disposto a se adaptar às mudanças sociais, também é algo de extrema importância para gerir um trabalho pedagógico de qualidade. Destacando também a elaboração do projeto político-pedagógico, é necessário que seja considerado a realidade em que a comunidade escolar está inserida, quem são os alunos e qual tipo de cidadão a escola pretende formar, valorizar sua cultura, tendo em vista o melhor desenvolvimento de aprendizado possível, sempre tendo como um dos principais objetivos o protagonismo de seus alunos. Sendo assim, Silva (2012) enfatiza sobre isto que, “nesse sentido, o professor-coordenador ou coordenador-pedagógico é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico [...]” (SILVA, 2012, P. 58).

Implicações que levo como contribuição para a minha formação docente e que busquei dividir com o local que me possibilitou essas experiências

Durante essa experiência do estágio, os estudantes que participaram tiveram a oportunidade de perceber que também possuem papel importante no que diz respeito a reivindicar melhorias no ambiente escolar, podendo isso ser refletido na forma e criticidade como agem no meio social. Isso também contribui para a autoestima do aluno, pois o faz participativo em seu processo de aprendizagem e possibilita o acolhimento aos seus posicionamentos que muitas vezes são silenciados.

Pude perceber que inicialmente os ado-

lescentes tiveram dificuldades em expressar autonomia e protagonismo, ficando também um pouco dispersos. Isso me desafiou a pensar em estratégias para chamar a atenção dos alunos, tornando o projeto atrativo e significativo para eles. Com isto, consegui ao decorrer do momento fazer com que eles passassem a se envolver com o projeto tendo segurança em participar e se posicionar. Outro desafio foi o fato de que a maioria dos professores trabalham em outras escolas e isso dificulta uma interação mais intensa entre a comunidade escolar. Entretanto, isso não é culpa deles, mas da precarização da profissão.

Por fim, algo que me chamou atenção foi observar que os alunos não eram motivados ao acesso à leitura por todos os professores e não tinham acesso frequente à biblioteca, mas, ao contrário do que muitas pessoas imaginam, ao terem o acesso, os jovens gostaram sim de ler, ficaram empolgados escolhendo os livros. Portanto, toda a comunidade escolar precisa se autoavaliar sobre o cumprimento de seu papel no que diz respeito à uma educação onde o aluno tenha papel ativo e não apenas de silenciar e receber informações. Muito menos duvidando da sua capacidade intelectual. É necessário que a gestão e o corpo docente estejam comprometidos com o objetivo de educar para a sociedade.

4. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Paulo Rodolfo. A escola no protagonismo estudantil: o olhar transformador do aluno. **Revista Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 6, n. 11, p. 26-38, 2018.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5° ed. São Paulo: Loyola, cap. 2, 2012. p. 25-36.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5° ed. São Paulo: Loyola, cap. 4, 2012. p. 52-60.



O trabalho multidisciplinar e a coordenação pedagógica

Luzia Liniane do Nascimento Silva

4

As reflexões compartilhadas neste relato são referentes à experiência vivenciada durante o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e realizado no Colégio de Aplicação, o Núcleo de Educação da Infância (NEI), vinculado à UFRN.

Diante da observação do cotidiano do coordenador pedagógico, percebi as diferentes atribuições que esse profissional exerce e a necessidade que ele tem de delimitar o seu espaço de atuação. Contudo, muitas situações emergentes no âmbito escolar estão além da formação inicial que ele recebeu durante sua vida acadêmica, o que dificulta o entendimento e a relevância de sua função. Nesse contexto, este trabalho foi escrito com o propósito de expandir a compreensão que construí acerca do ato de coordenar.

O ambiente no qual o coordenador pedagógico está inserido é muito dinâmico, as mudanças que acontecem na sociedade chegam à escola sem pedir licença, o que torna o desafio ainda maior. O professor-coordenador é, então, incumbido de ampliar constantemente seus conhecimentos de maneira a atender às novas exigências educacionais. Assim, a formação continuada se faz necessária para que ele desempenhe suas ações adequadamente e com qualidade.

Ao mesmo tempo, promover a formação continuada é um dos seus fazeres. O coordenador é articulador do trabalho docente e está comprometido com a sua própria formação e com a dos demais profissionais

da escola (SARTORI e FABRIS, 2021). Ele propicia condições para que os docentes façam de sua prática objeto de reflexão, compartilhem suas dificuldades e desenvolvam soluções coletivamente a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

É por meio do diálogo que nascem as sugestões, a construção de novas percepções sobre a prática, as conexões com a teoria e as relações de apoio entre os docentes. Assim, é criando um lugar que afasta a reprodução e possibilita transformação. São momentos que fortalecem a relação entre coordenador pedagógico e professor de forma afetiva, demonstrando que, apesar das especificidades das funções, todos trabalham com o mesmo objetivo (SANTOS, 2015).

Logo, o coordenador é o profissional que articula e organiza o trabalho pedagógico de maneira colaborativa e participativa. A organização escolar é um sistema constituído por pessoas, no qual as relações sociais são muito importantes. Libâneo (2004) afirma que a concepção de organização e gestão escolar democrático-participativa é estabelecida por meio da ligação orgânica entre a direção e a participação dos segmentos da escola, pelos objetivos comuns e pelas tomadas de decisões coletivas e públicas. Quando a instituição tem o princípio da gestão democrática, toda a comunidade se envolve em favor do seu funcionamento e do aprendizado dos alunos. Há, portanto, um sentimento de pertença, sendo a responsabilidade da escola partilhada entre todos.

Coordenar não é uma tarefa simples, pois acontece em uma zona de conflitos e de

disputas de poder. Porém, na concepção de gestão democrática, o coordenador possui as características de um bom ouvinte, mantendo relações interpessoais saudáveis, de modo que a equipe escolar sinta confiança em seu trabalho. Ele é capaz de se relacionar com diferentes públicos, de acolhê-los e inseri-los em todas as decisões. No entanto, é importante ressaltar que a coletividade só acontece quando os segmentos da escola não se sentem ameaçados de expor suas opiniões.

É essencial que o coordenador saiba lidar com conflitos e com a diversidade de ideias, além de dominar o ambiente de trabalho, acompanhar os problemas que surgem nele e estabelecer os limites das soluções propostas, bem como da sua função. Segundo Quirino (2015), é pela falta de compreensão sobre a definição do seu papel e por não ter os saberes constituintes e constitutivos da docência, que esse profissional assume atividades que não fazem parte de suas atribuições. A autora aponta que os saberes constitutivos são múltiplos e heterogêneos, envolvem campos da ciência e experiências da trajetória pessoal. Por essa razão, o seu trabalho é considerado difícil, já que envolve uma pluralidade de conhecimentos.

O profissional que está na coordenação contribui diretamente para uma educação significativa. De acordo com Libâneo (2004), ele supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares; presta assistência pedagógico-didática aos professores e estabelece relacionamentos com os pais e a comunidade. O objetivo do coordenador pedagógico é auxiliar os professores a entenderem melhor

sua prática e a superarem as dificuldades encontradas no dia a dia escolar (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2013). Ademais, é encarregado de mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na instituição com intuito de levar aos alunos o aprendizado e de colaborar para que estes sejam transformados em cidadãos críticos e reflexivos (SILVA, 2019).

Placco (2003) ressaltava que o coordenador pedagógico-educacional analisa o seu fazer diariamente com a finalidade de melhorar as atividades escolares, partilha responsabilidades, desenvolve uma interlocução participada, lida com os confrontos de maneira a ressignificar a prática, é flexível, tem um olhar atento e cuidadoso sobre as necessidades, forma sua própria consciência crítica e integra as ações propostas pela escola em seu projeto político-pedagógico.

Nessa perspectiva, o profissional assume o autogerenciamento de seu processo formativo, o que confere ao coordenador dedicar-se a diversas tarefas, como o planejamento da formação continuada e em serviço, organização de um ambiente de fala e escuta, compromisso ético com o outro, troca de experiências e respeito às especificidades dos indivíduos (TEIXEIRA e MIRANDA, 2020).

É um trabalho complexo por meio do qual é possível perceber as posições políticas da escola, se ela segue um caminho conservador ou de transformação social. O direcionamento da instituição é definido por sua estrutura interna e organização educacional. Ele demonstra se os sujeitos que a compõem atuam ou não de maneira fragmentada, sem diálogo, objetivos comuns,

transparência e compromisso com a qualidade do ensino e com a sociedade.

Todavia, a concepção de organização escolar mais comum é aquela que tem hierarquia entre os sujeitos, baixa participação da equipe e centralização das decisões (LIB NEO, 2001). Nesse contexto, a gestão democrática se distancia da prática, e a escola assume um rumo direcionado pela representação de poucos. Dessa forma, há a instalação de conflitos e a desmotivação, o que leva a uma ausência de participação cada vez mais acentuada de professores, pais, alunos e outros profissionais.

Portanto, quando o coordenador tem domínio do seu papel, há clareza para os demais sujeitos da unidade escolar, que reconhecem a sua importância e sabem como auxiliá-lo, tendo em vista que se veem como participantes. Conhecer as devidas atribuições auxilia o coordenador a se posicionar e a delegar demandas que não são de sua responsabilidade. Sua prática requer a mobilização de múltiplos saberes, os quais, segundo Tardif (2005), têm um sentido mais amplo e englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, isto é, saber, saber-fazer e saber-ser. Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999) entendem o saber docente como reflexivo, plural e complexo, visto que envolve as dimensões histórica, provisória, contextual, afetiva, cultural, científica, experiencial e da tradição pedagógica.

Foi, nesse movimento entre a teoria e a prática, que ressignifiquei meus conhecimentos prévios acerca da coordenação pedagógica. A experiência de estágio que vivenciei me permitiu enxergar a identidade

da escola por meio das ações do coordenador. O princípio da gestão democrática estava presente nas reuniões de planejamento individual com os professores de cada turma, com todos os docentes e com os alunos e na relação dialógica estabelecida entre eles de maneira fluida, adequada e respeitosa.

Baseada em minha trajetória acadêmica, a imagem do coordenador estava atrelada à supervisão ou a um lugar separado da sala de aula e inacessível aos estudantes. Pensava também que seu principal objetivo era manter a infraestrutura e a ordem escolar. Contudo, ao acompanhar a dinâmica da coordenação do NEI, compreendi que meus conceitos estavam inadequados.

Assim que cheguei à escola, tive o primeiro impacto: as crianças conheciam o coordenador e conversavam com ele. Em um simples diálogo, observei que muitas das funções do coordenador eram conhecidas pelas crianças, enquanto eu estava em um processo de aprender quais eram. Durante a minha educação básica, a figura acadêmica mais presente foi a do professor. Para mim, a escola se restringia à sala de aula, aos combinados e às regras estabelecidas e, a figura do coordenador estava sempre relacionada aos papéis administrativos, já que só encontrava com ele quando ia à secretaria ou à direção. Assim sendo, não vivenciei uma gestão escolar democrática.

A minha visão era limitada à ideia de um trabalho restrito e isolado, quando na verdade, é bem abrangente. Vi que esse profissional acompanha as demandas cotidianas da escola, traça metas, elabora pautas e lida com a diversidade de sujeitos e de objetivos.

A ética e o diálogo perpassam suas ações, sendo essenciais para se obter a participação ativa da equipe escolar, caso contrário, o trabalho da coordenação não adentrará todo o chão da escola, será entendido como uma representação de hierarquia.

As aprendizagens construídas em sala ganharam muito mais sentido, pois tive a possibilidade de compreender o trabalho multidisciplinar da coordenação. São conhecimentos formativos que foram agregados, ampliados e serão reinventados em um fazer docente iminente. Foram momentos de reflexão sobre o papel do educador, nos quais pude observar a dinâmica da escola, perceber os indivíduos constituintes e me ver dentro dela. É nesse sentido que essa experiência contribuiu para a minha formação inicial, proporcionando-me compreender melhor as funções do pedagogo e a diversidade do seu campo de atuação.

O estágio foi um espaço de ensino e aprendizagem, que alfabetizou o meu olhar e redimensionou os meus saberes. O fazer pedagógico se faz, então, na ressignificação, na confirmação e refutação de hipóteses e na reestruturação das certezas pedagógicas. As certezas a que me refiro são aquelas que se confirmam no construir da identidade profissional de cada um. É o ato de se perceber dentro ou não do ambiente escolar, se autoavaliar, se aprimorar e se reafirmar. A formação docente se constitui de encontros e confrontos que se estabelecem ao experimentarmos determinada situação pedagógica que nos desequilibra, de maneira que mudamos nossas percepções e construímos um novo olhar, um novo conhecimento.

Referências

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair; PINTO, Renata. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante**, v. 8, n. 1&2, p. 33-59, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIB NEO, José Carlos (Org). Organização e gestão da escola. Goiânia: Teoria e prática, p. 107-112, 2004.

LIB NEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**, 2001. Disponível em: <https://www.faal.com.br/arquivos/complm/Semana2Texto4.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S.(Org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**, p. 47-60, 2003.

QUIRINO, Raquel. **Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico**. Revista Docência do Ensino Superior, v. 5, n. 2, p. 31-56, 2015.

SANTOS, Ana Cristina Carvalho dos. **Co-**


ordenação pedagógica: Afeto e subjetividade. Trabalho (Especialização) – Gestão Escolar. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2015. Disponível em: <https://acer-vodigital.ufpr.br/handle/1884/53318>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SARTORI, Jerônimo; FABRIS, Marcia. A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores no espaço escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 35, n. 1, p. 213–230, 2021.

SILVA, Eliene Farias. **O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente.** Revista de Gestão e Avaliação Educacional, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** In: Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2005, p. 56-111.

TEIXEIRA, Célia Regina; MIRANDA, Joseval dos Reis. **Atuação do/a pedagogo/a no espaço da coordenação pedagógica:** entre reflexões e proposições. Dialogia, n. 34, p. 295-308, 2020.



**Quem tem medo do racismo
na educação infantil?
Formação docente para as
relações étnico-raciais**

Viviane Aline Marcolino de Lima

5

INTRODUÇÃO

Este relato refere-se às experiências compartilhadas durante o estágio em Gestão e Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. As colaborações aconteceram em proposta de formação para relações étnico-raciais, junto aos docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), situado em um bairro periférico na zona urbana de Natal/RN. Objetiva discutir sobre a formação continuada desenvolvida na escola, na perspectiva de pensar a descolonização de discursos e práticas no espaço escolar, que favoreçam a construção de um currículo empoderador e antirracista que reverbere dentro e fora da sala de aula. É importante garantir que desde a infância os/as alunos/as possam conhecer as Áfricas e os sujeitos negros em diáspora e problematizar a perspectiva de que foi a escravidão o ponto de partida da história do povo negro.

No CEMEI, campo de estágio, a gestão é democrática e todos os membros possuem formação acadêmica na área educacional. A escola atende ao público da Educação Infantil, com o nível I (crianças de 2 anos a 2 anos e onze meses), nível II (crianças de 3 anos a 3 anos e onze meses), nível III (crianças de 4 anos a 4 anos e onze meses) ao nível IV (crianças de 5 anos a 5 anos e onze meses). No período matutino com aulas das 7h às 11h e no vespertino das 13h às 17h. O estágio de gestão aconteceu tendo como foco toda a instituição, na qual rapidamente se observou a presença de alunas/es/os matriculadas/es/os em um número expressivo de crianças negras. As colaborações aconteceram de modo presencial no segun-

do semestre de 2021.

Mediante observação foi constatado que a escola já oferecia formação continuada voltada para deficiências, pois existem alunos/as público alvo da educação inclusiva neste espaço. Como estratégia, o projeto da colaboração do Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica aconteceu em horário destinado ao planejamento da instituição cedido pelas gestoras, o qual também é utilizado para essas formações citadas.

As experiências formativas, vivenciadas no CEMEI, ancoram-se nas singularidades da educação infantil e em sua importância para o desenvolvimento de inúmeras habilidades. Analisei falas de professoras da instituição (todo o corpo docente é composto por mulheres) sobre crianças que não querem brincar com outras em razão da cor da pele, de indicativos que não gostam do cabelo e não vêem beleza em si mesmas e em suas características. Além de conversas dos próprios estudantes entre si, como por exemplo, na observação dos alunos, em roda inicial, um dos estudantes se refere a uma colega como “neguinha”. A professora tenta mediar a situação perguntando-o se é assim que ele chama as pessoas em casa e evidencia a importância de se dirigir aos colegas pelo nome, verbalizando repetidamente o nome dela. Ao mesmo tempo que ela não permite que a situação se repita quando rapidamente entendeu o teor da “brincadeira” e a importância de repreender o comportamento, as crianças seguem sem entender os motivos pelos quais aquilo seria errado. Não fica escuro a questão racial presente na ação, mas não há uma conversa sobre a cor da pele. Inclusive, é pertinen-

te mencionar que o aluno em questão tem a pele levemente mais clara que a aluna que ele denomina “neguinha”.

Outras situações preocupantes com crianças negras são silenciadas, como por exemplo, o aluno que não brinca com o outro por sua cor de pele. As docentes, por sua vez, não abordam o assunto e invisibilizam as situações de racismo. Uma delas citou que era necessário abordar, mas que não sabia como fazer e que seria um assunto muito pesado para tratar com crianças da educação infantil. Foi nesse contexto que uma prática colaborativa de formação continuada para as relações étnico-raciais se fez necessária e urgente no CEMEI onde realizei o meu estágio.

O ponto de partida foi a Lei nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e que representou grande avanço no sentido da construção da educação para as relações étnico-raciais. Embora na educação infantil seja visível situações de discriminação racial com certa frequência no cotidiano das crianças, nas escolas pelas quais passei, observei ainda ser pequena a presença dos trabalhos que abordam relações étnico-raciais nessa etapa da educação. Foi perceptível, na minha experiência como estagiária, que as professoras sabiam pouco sobre a lei, o que tornou necessário uma apresentação mais profunda sobre sua importância. Ficou muito forte pra mim o quanto as professoras imaginavam que a referida lei não interessava à educação infantil. Porém, considero que a educação infantil tem papel importante para o desenvolvimento humano, na formação da identidade e nos

modos de começar a compreender o mundo. Ao meu ver, a não obrigatoriedade da lei para esse nível de ensino contribui para esse silenciamento que observei tão de perto.

Logo, a formação para identificar e lidar com situações de discriminação racial e de preconceito étnico, bem como para a construção de uma educação que se pretende antirracista, se torna crucial na educação infantil, já que os aprendizados racistas, como observo nas instituições escolares desde 2018 ao entrar em programas de iniciação a docência, também iniciam muito cedo (CAVALLEIRO, 2004). Profissionais de uma instituição de ensino precisam estar preparados para o enfrentamento de situações de discriminação racial e de preconceito étnico, bem como para a construção de uma educação que se pretende antirracista.

SABERES E FAZERES FORMATIVOS

Considerando as várias questões citadas, reafirmo que no CEMEI que estagiei, cheguei a conclusão que havia a necessidade de formação para as relações étnico-raciais e as situações emergentes da escola, evidenciando a importância desse trabalho que também é papel da gestão. Percebi um certo receio em falar sobre o assunto tanto por parte das professoras quanto das gestoras. Por isso, apresentei, durante o estágio em gestão e coordenação, um projeto de colaboração nomeado “Construindo práticas antirracistas na Educação Infantil” que objetivou oferecer formação para trabalhadoras/es da Educação Infantil (professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas, auxiliares de limpeza, entre outras/es/os).

Em razão dos horários de funcionamento da escola e da dinâmica de trabalho dos funcionários, o projeto de colaboração foi desenvolvido apenas com docentes cujo foco era o desenvolvimento de uma postura efetivamente antirracista em seus respectivos contextos de atuação. Para isso, foram discutidos os conceitos de raça, discriminação racial, racismo estrutural e racismo institucional, buscando refletir sobre mecanismos que auxiliassem na identificação e abordagem do racismo na respectiva instituição de ensino de educação infantil. Soma-se a esse objetivo o de que as/es/os profissionais fossem capazes de pensar a descolonização de discursos, atitudes e práticas no espaço escolar, podendo, a partir daí, favorecer a construção de um currículo empoderador, com atitudes antirracistas dentro e fora da sala de aula.

Inicialmente, além da observação e conversa com a gestão, fiz um momento de partilha com as docentes do turno da manhã e elas relataram suas experiências, maiores dúvidas e angústias em relação a um trabalho dessa natureza. Esse diálogo foi muito importante para servir de base para os conteúdos que seriam trabalhados na formação. Este primeiro contato foi totalmente constituído de escuta. Destaco alguns pontos importantes trazidos por elas: “É possível falar de racismo sem dor com as crianças?”, “Como escolher uma literatura adequada?”, “Como vou falar disso se eu não sei nada sobre essas coisas?”, “Como agir nos momentos preconceituosos?”

Nesse sentido, busquei realizar um diálogo de pontos importantes experienciados na instituição com a produção acadêmica e

interrogar as pedagogias colonizadoras praticadas e capturadas na escola e em outras pesquisas, com o intuito de refletir sobre a importância da descolonização de tais pedagogias. O projeto se justificou por garantir que as professoras tenham maior entendimento para possibilitar que desde a infância as/es/os alunas/es/os possam ter o contato e um olhar mais amplo sobre as Áfricas e os sujeitos negros em diáspora. Perspectivas distanciadas do estereótipo e desvinculadas da opressão que foi a escravidão e que permanece sendo vista como ponto de partida da história do povo negro, apesar de comprovadamente o continente ter sido o berço da humanidade (DIOP, 1974). Defendi e defendo que para educar é preciso se autoeducar.

Destaco, dentre as obras que influenciaram nesse percurso, o livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, de bell hooks (2013); e de Paulo Freire, coloco a importância do livro “Cartas à Guiné-Bissau” (1978) na construção das práticas pedagógicas que se tornam suleares na reflexão da descolonização da escola e do currículo para uma educação libertária. A referência freiriana na obra citada diferencia-se das demais, pois traz ideias de pensadores como Frantz Fanon e Amílcar Cabral, que inspiram o pensamento de Freire e, assim, reflete sobre a “reafricanização das mentalidades” que encontramos na produção teórica de Cabral. As teorias influenciadas por hooks e Freire, que têm grande relevância ainda no planejamento da formação, refletiram em pensar formas de estratégias e atitudes necessárias no combate ao racismo, assim como, para transgredir

e ressignificar conceitos no espaço escolar que podem contribuir com a produção de sujeitos de direito, que respeitam e valorizam as diferenças.

Entendo que a educação das relações étnico-raciais perpassa pelo entendimento de alguns conceitos essenciais que podem produzir um olhar diferente, mais reflexivo e crítico sobre as pessoas negras. Neste sentido, a formação teve duração de 30 horas e se dividiu em momentos que se seguem:

- Apresentação e discussão dos conceitos de raça, discriminação racial, racismo estrutural, racismo institucional e da lei nº 10.639/03;
- Reflexão pedagógica a respeito das situações de racismo nos espaços escolares, das proposições da presença africana na formação do povo brasileiro e do apagamento das pessoas negras diaspóricas nos conteúdos escolares;
- Análise de materiais, literaturas, falas de professoras sobre o tema e reflexões para pensarmos juntas, como por exemplo: “Você se lembra de ter lido, na sua infância ou adolescência, histórias cujos protagonistas fossem personagens negras?”; “Já imaginou como seriam os contos clássicos, dos Irmãos Grimm ou de Perrault, caso fossem ambientados em nosso país?”; “Como seriam essas personagens, se tivessem nossos rostos, nossos traços, nossa pele?”;
- Apresentação de práticas/ferramentas para a superação de ações racistas per-

tinentes à função social das/es/os trabalhadoras/es da educação participantes da formação (para isso levei práticas, ideias de materiais e jogos já produzidos por mim);

- Realização de momentos assíncronos que, por sua vez, contemplaram a leitura de materiais, o acesso às literaturas indicadas e disponibilizadas no drive, aos slides com metodologias pedagógicas desenvolvidas para esse fim e as mídias audiovisuais que abordam o tema de maneira adequada.

A Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, representou grande avanço no sentido da construção da educação para as relações étnico-raciais, por isso atravessou a formação. Embora na educação infantil seja visível situações de discriminação racial com certa frequência no cotidiano das crianças, encontrei poucos trabalhos que abordam relações étnico-raciais efetivamente nesta etapa da educação pelas escolas onde passei durante esses anos. Esse tipo de trabalho era mais presente na celebração da consciência negra. Foi perceptível que as professoras sabiam bem pouco sobre a lei, sendo necessário uma apresentação mais profunda sobre suas importância. Ficou muito forte pra mim o quanto elas imaginavam que nada em relação a ela interessa à educação infantil. Porém, considero que a educação infantil tem

1. Aqueles que saíram de África de maneira forçada, capturados e inseridos nesta nova sociedade e que constituem nossas marcas estruturais.

2. Em oposição ao pensamento da pretensa superioridade do Norte sobre o Sul, uma crítica à colonialidade. Ver ‘SULear: uma nova leitura do mundo’, disponível em <https://sulear.com.br/beta3/>. Acesso em 12 nov. 2022.

papel importante para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. As/Es/Os profissionais de uma instituição de ensino precisam estar preparadas/es/os para o enfrentamento de situações de discriminação racial e de preconceito étnico, bem como para a construção de uma educação que se pretende antirracista.

Luana Tolentino (2021), em seu livro “Outra educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula”, aborda questões nesse sentido e incentiva que o assunto seja incluído na práxis pedagógica, além de pontuar sobre a importância da busca pelo conhecimento afrorreferenciado. Formações, como a apresentada, colocam também para a gestão escolar sua importância no auxílio à equipe docente para esta adquira conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para a educação antirracista, pois o trabalho perpassa o currículo escolar, a formação das/es/os docentes e funcionárias/es/os, a gestão e a metodologia adotada. Insisto que, para que o trabalho seja efetivo, é preciso pesquisar, dialogar, refletir sobre atitudes cotidianas (dentro e fora da escola, em seu entorno) e planejar a execução de medidas concretas.

Observo ainda extremamente presentes práticas voltadas para um currículo turístico, que invisibiliza, apaga e silencia a diversidade cultural nos currículos (SANTOMÉ, 2008). A educação antirracista não deve existir apenas em datas comemorativas específicas, mas sim cotidianamente. Reforço com o corpo docente que precisamos estar atentas para que a diversidade cultural não seja apresentada apenas em estudos

isolados. Fazer palitoche de uma menina negra estereotipada no dia da consciência negra ou um cocar de “índio” somente pela “comemoração” das datas são exemplos de “conteúdo turístico”- aquele que está de passagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da observação no estágio percebi que as profissionais são dedicadas, estão sempre pesquisando, propondo formações, e com as relações étnico-raciais não foi diferente. Evidenciei que, para trabalhar com as crianças, seria necessário reinventar (re)significando os próprios (pré) conceitos, padrões e valores. A formação foi bem recebida pela maioria das pessoas e as discussões tiveram participação de todas. Elas fizeram muitas perguntas e colocaram suas opiniões o tempo todo, o que foi muito interessante para a movimentação e para que a formação fosse adequada ao contexto, baseando-se nas falas e expressões que vinham das docentes.

Algumas das profissionais demonstraram possibilidades de descolonização de discursos, atitudes e práticas antirracistas no espaço escolar, podendo favorecer a construção de um currículo empoderador, com atitudes dentro e fora da sala de aula. Acerca da lei nº 10.639/03, as professoras demonstraram, nas discussões finais, um olhar mais apurado para estarem atentas e observar como esse trabalho impacta diretamente nas/es/os alunas/es/os, pois podem passar a ter orgulho de sua negritude. Além disso, assumiram o compromisso de pensar suas posturas frente ao racismo no

ambiente educacional, passando a ler histórias com personagens negras sem perfil estereotipado e abolindo a pronúncia de palavras racistas de seus vocabulários mediante, também, a reinvenção de suas práticas em razão dos aspectos estudados.

Acrescento que não há como falar em relações étnico-raciais sem mencionar os povos indígenas. Mesmo não sendo pauta no curso, que foi estruturado mediante conversa, e tendo percebido maiores questões relacionadas à negritude, a lei nº 11.645 foi mencionada várias vezes. Nos dando, assim, a oportunidade de discutir questões importantes, o que também me levou a mostrar materiais e jogos que produzi voltados aos povos originários. Penso ainda que poderia ser ofertada outra formação com esse direcionamento, tamanha sua pertinência, com o protagonismo que ele merece. Enxerguei interesse das professoras em discutir mais e também disponibilizei materiais de aprofundamento.

Cabe ainda citar que nem todas se mostraram tão abertas. Uma das docentes, que acreditava ter sofrido com racismo reverso, aparentemente não aceitou muito bem quando pontuei que este não existia. Mas, em outras discussões, ela aparentemente considera a reflexão, como por exemplo quando afirmo que não é legal rezar o “pai nosso” na escola, argumentando que esta oração é universal, quando na verdade outras religiões são apagadas e tidas como menos importantes. Elas, no geral, elogiaram muito o curso e verbalizaram como foi importante para elas terem a oportunidade de ter aprendido sobre esse tema tão relevante. Também citaram que, tendo acesso

aos materiais que disponibilizei, já é um passo importantíssimo para a mudança de suas práticas. Outro ponto muito importante foi os exemplos e produções que lhes apresentei, pois elas disseram se sentir inspiradas em produzir os delas, iguais ou com ideias que tiveram depois dos exemplos apresentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Lei 10.639/03. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** CNE/CP 3/2004, resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, DF, junho/2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo:Contexto, 2004.

DIOP, C. A. **The African origin of civilization: myth ou reality?** Westport: Lawrence Hill, 1974. [Tradução: Mercer Cook.]

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** 11. ed. Petrópolis: Vozes 2013. p. 155-172.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.



Desafios do Estágio em Educação Infantil de forma remota

Wedsley Wanderly Silva Melo

6

CONTEXTUALIZANDO

Este é resultado da minha experiência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, durante o semestre 2021.2, como discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e tem como finalidade apresentar algumas reflexões acerca da etapa de regência de classe na qual priorizei o uso de recursos didáticos voltados para a arte visual.

O estágio foi realizado em uma das unidades do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizada num dos bairros da cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte.

Todo o estágio se deu de forma remota por conta do momento atípico vivenciado pela pandemia do Covid 19, somado ao fato de que a estrutura física da escola encontrava-se, em alguns espaços, comprometida oferecendo risco às crianças.

O CMEI se apresenta com um bom e amplo espaço bem distribuído, funcionando, quando presencialmente, em dois turnos com oito turmas, sendo quatro turmas pela manhã e quatro pela tarde.

A gestão da escola conta com a participação do gestor pedagógico e do gestor administrativo e financeiro, ambos com formação em Pedagogia e Pós-graduação na área de Educação.

A referida escola possui o conselho escolar constituído por mães e pais, professores e gestores, encontrando-se em reuniões quinzenais. Além disso, possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado em 2017 sendo revisado periodicamente a cada dois anos.

O planejamento pedagógico ocorre semanalmente. A escola propõe espaço e momentos para formação continuada coordenados pela gestora pedagógica e coordenadora da escola.

Meu estágio aconteceu numa turma do nível IV da educação infantil, composta por dezesseis alunos, sendo sete meninas e nove meninos, na faixa etária de cinco anos de idade.

O tema do projeto desenvolvido com a turma durante o estágio foi sobre arte na educação infantil, intitulado de “O mundo das cores, texturas e formas” e foi escolhido por entender a importância de oferecer às crianças uma proposta significativa para o desenvolvimento da ludicidade, a formação cultural e a construção de habilidades sensíveis e emotivas nas crianças.

Essa temática foi embasada no campo de experiência “Traços, sons, cores e Formas” da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) buscando auxiliar a criança no desenvolvimento do seu simbolismo e como interpretar e representar o mundo em sua volta. Assim, o projeto permite a criança se expressar e transmitir seus pensamentos por meio da arte por que “...ela [a criança] descobre no lápis, no giz, na tinta ou em qualquer outro objeto que tenha estas propriedades, a possibilidade de deixar as suas marcas.” (PILLOTTO e Col. 2004, p. 2)

1. INTERAÇÕES E FORMAS DE FAZER NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Todo o CMEI se encontrava em ensino remoto, por isso o contato professor-aluno era bem limitado. Por ser inviável a presen-

ça das crianças na instituição por conta da pandemia da Covid-19, mas também por possuir uma infraestrutura apresentando riscos para os alunos, a instituição desenvolveu uma metodologia para se adequar às necessidades da turma.

A metodologia consistia na elaboração de atividades semanais disponibilizadas às crianças sempre às quartas-feiras. As professoras planejavam, desenvolviam as atividades e reuniam-se com a coordenadora pedagógica para discutirem o planejamento e os possíveis ajustes, caso achassem necessário. Concluída essa etapa, disponibilizavam as atividades e os materiais necessários para realizá-las, bem como disponibilizavam a versão impressa para serem buscados pelos pais ou responsáveis na própria instituição.

Dessa forma, semanalmente, pais ou responsáveis buscavam as atividades semanais na escola e traziam as atividades da semana anterior para serem entregues aos professores.

Além de disponibilizar a atividade física (impressa), as professoras disponibilizavam, no grupo do WhatsApp da turma, materiais audiovisuais complementares para a realização das atividades. Geralmente esses materiais consistiam em um vídeo de contação de história, um arquivo PDF de alguns livros que seriam trabalhados na atividade, texto, áudio ou até mesmo um vídeo explicando como realizar as atividades.

Além disso, a turma possuía um momento chamado “Sábado cultural” que acontecia, geralmente, há cada 15 dias. Nesse momento, era realizado um encontro entre as crianças e professoras por vídeo chama-

da no Google Meet para a realização de alguma atividade prática de produção. Essa produção era relacionada à temática que estava sendo trabalhada pela turma no momento.

A temática que estava sendo desenvolvida naquele momento fazia parte do planejamento do segundo trimestre e se chamava “BRINCAR DE QUE?”. A temática abordava a brincadeira na educação infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança, com o objetivo de promover a ludicidade e a interação das crianças com seus pais no contexto de ensino remoto.

Assim, por conta de todo o cenário que a instituição estava vivenciando, basicamente essas eram as interações entre criança e professor, algo totalmente diferente do que viveram anteriormente em um contexto de aula presencial.

2. OS DESAFIOS E AS CONQUISTAS DO REFLETIR/AGIR/REFLETIR

Com o formato de ensino remoto, houve muito distanciamento entre as crianças e a instituição. A turma do IV nível possuía em média vinte crianças matriculadas, sendo que, dessas, por volta de cinco retornavam às atividades semanais e participavam, às vezes, dos encontros quinzenais feitos por vídeo. Segundo as professoras, o fato de os pais não terem tempo para acompanhar as atividades das crianças e a desmotivação delas em participar dos momentos síncronos, além da falta de interação presencial na instituição com colegas e professores, foram as principais causas para a ausência nas atividades propostas.

A falta de interação e convivência pode representar uma grande dificuldade para o desenvolvimento da criança. Teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon discorreram extensivamente sobre a socialização e interação, e como elas são fundamentais para o desenvolvimento humano. Segundo Davis e Oliveira (1990, p. 36) “é através da interação com outras pessoas que desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características: modo de agir, pensar, sentir e sua visão de mundo, seu conhecimento.”. Assim, essa mudança abrupta de ensino presencial para remoto pode ter causado uma instabilidade na criança mudando seus hábitos e interesses sociais.

Além disso, outro fator capaz de gerar essa desmotivação na criança pode estar relacionado à falta de afetividade entre a criança e o educador juntamente com os demais colegas. Para Wadsworth (1997, p.93) “o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará”

Contudo, houve grande esforço por parte das professoras em elaborar projetos que pudessem contemplar as exigências e necessidades das crianças da faixa etária do nível IV. Em alguns momentos elas faziam chamadas telefônicas para as crianças que se encontravam distantes e não estavam fazendo as atividades, não com o intuito de exigir que elas fizessem, mas para interagir e socializar com as crianças, além de investigar acerca de alguma dificuldade que estivessem passando em relação à nova moda-

lidade de ensino.

Sobre isso, Paulo Freire (1998, p. 161) diz: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico e serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje” .

Assim, diante de algumas dificuldades decorrentes do contexto pandêmico, existia esforço por parte da instituição junto aos pais e responsáveis para garantir algum fluxo do processo de ensino e aprendizagem por mais que os resultados não fossem tão satisfatórios quanto o esperado.

3. CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO

Minha contribuição como estagiário na etapa da regência de classe se deu em momentos distintos e bem específicos: por meio de uma aula encaminhada num encontro via videochamada no Google Meet. Tais momentos foram planejados com o professor orientador e previamente acordado com o professor supervisor, de modo que eu participaria de acordo com o plano de aula estabelecido.

Assim, minha primeira participação se deu de forma “assíncrona” na qual planejei a aula juntamente com as atividades e disponibilizei aos alunos pelo grupo do WhatsApp, além da versão impressa para ser entregue na escola. A segunda contribuição se deu de forma “síncrona” pelo Google Meet no qual as crianças desenvolveram juntas, uma atividade prática de produção. Em ambas as modalidades não houve mediação do professor supervisor e a turma ficou totalmente sob minha coordenação. Passo a

escrever sobre esses dois momentos a seguir.

3.1 Noite estrelada de Van Gogh

Essa primeira aula foi gravada e disponibilizada às crianças via grupo do WhatsApp, também disponibilizei a atividade em versão impressa para ser buscada na escola. Iniciei possibilitando o contato das crianças com a obra “Noite estrelada” de Van Gogh. A finalidade desse momento foi a de podermos apreciar essa obra e, com a turma, levantar hipóteses sobre o seu significado. Solicitei que representassem de forma espontânea suas considerações e fizessem, também, esse registro por meio de vídeo e áudio para disponibilizar no grupo do WhatsApp.

Além disso, disponibilizei no grupo um vídeo com a contação da história “Van Gogh e o passarinho” propondo às crianças o registro de suas impressões sobre o livro em áudio ou vídeo.

Por fim, tendo conhecido um pouco mais do pintor Van Gogh, as crianças foram orientadas a fazer um desenho do artista apresentado nessa aula.

Essa aproximação da criança com as artes visuais por meio da mediação do professor reforça que “um conhecimento tão significativo das artes deve estar mais à disposição das escolas e dos currículos escolares, desde a Educação Infantil.” (RODRIGUES, 2013, p. 11)

Ademais, é importante destacar que a arte pode ser abordada com uma forma de ensino que contemple outros “conteúdos” ou campos de experiência como é dito no RCNEI (Vol. 3, 1998, p. 87): “as Artes Visuais

têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos.”

Assim, uma das coisas trabalhadas com as crianças nessa aula foi a escrita espontânea com a intenção de desenvolver a coordenação motora fina que está relacionada, segundo Araujo e Monteiro (2021, p.14), com “as atividades de coordenação mais precisa, tais como: recortar, colar, cobrir tracejados, segurar corretamente o lápis, dentre outras.”

Outro conteúdo trabalhado nessa aula foi referente ao desenvolvimento da oralidade. Ao sugerir que as crianças façam registro por meio de vídeo ou áudio para publicação no grupo do WhatsApp da turma, o professor estimula as crianças a se expressarem oralmente. Contudo “não se trata, simplesmente, de se ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações” (DIAS,2001, p.36)

Dessa forma, depois de ter apresentado o famoso artista Van Gogh e possibilitado o contato com suas obras, as crianças levantaram hipóteses, e esse processo de conhecimento, permite que se confirmem algumas e descartem outras. Assim, quando o professor permite que, por meio da expressão artística, as crianças possam externar as suas percepções e a sua visão sobre a obra do pintor, ele está abrindo um espaço para que livremente a criança registre seu ponto de vista em relação ao objeto.

3.2 O autorretrato de Van Gogh

Essa aula se deu num momento “síncro-

no”, ocorrendo num sábado cultural, em que crianças e professoras estavam conectadas por meio do Google Meet. Nessa aula, re-tomei alguns conhecimentos trabalhados na anterior e dei continuidade, conduzindo uma apreciação de tela, dessa vez o quadro apreciado foi o “Autorretrato de Van Gogh”.

Tendo apreciado a tela com as crianças destacando e observando atentamente os detalhes, cores, expressões e formas, procurei direcionar as crianças a construir seus próprios autorretratos, expressando na sua pintura a forma como se sentiam físico ou emocionalmente. Na finalização solicitei que cada criança compartilhasse sua produção com os colegas.

Essa aula, intencionalmente, coloca a criança e suas emoções no centro da atividade desenvolvida. A escolha da tela possibilitou às crianças captar as emoções do artista expressas na obra e com isso expressar as suas.

Ao introduzir essa linguagem artística, apreciando e “lendo” os quadros, as crianças conseguem desenvolver uma leitura mais ampla e profunda de si mesmas, do outro e do seu entorno. Dal Soto (2013, p.74) diz que “é através das múltiplas linguagens que as crianças entendem a si mesmas, expressam-se, aprendem a se relacionar com os outros e compreendem os significados da cultura na qual estão inseridas”

A arte, mais especificamente a pintura, é um veículo propício para a externalização dos sentimentos do ser humano, porque ela foi “uma das primeiras realizações expressivas do ser humano.” (VOLPINI, 2009, p.33). Desse modo, podemos dizer que essas expressões podem ser bem intensas nas

crianças por se encontrarem num período de desenvolvimento.

Essa atividade também está relacionada ao campo de experiência da BNCC “O outro, o eu e o nós”. Principalmente no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, temos a habilidade “EI03EO01”, que é “demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.” (BNCC, 2017, p.45)

Assim, essa atividade proposta trabalha a autoestima e a imagem da criança sobre si e os outros. Ao expressar seus sentimentos por meio de desenhos, ela externa seus conflitos e promove uma aproximação com os demais colegas que podem ter sentimentos iguais parecidos ou opostos aos seus.

Em um momento posterior, mediei uma visita ao museu virtual de Van Gogh enquanto as crianças acompanhavam pelos seus equipamentos eletrônicos. A visita, mesmo virtual, serviu como uma “quebra de rotina”, que, além de possibilitar a interação da criança com mais obras do artista estudado, promoveu um contato com outras produções de arte contribuindo para o desenvolvimento da imaginação. Como está expresso no RCNEI (1998, p.89)

Esse momento proporcionou uma abordagem que possibilitou o autoconhecimento da criança e suas formas de se expressar no mundo, estimulando-as a sentirem-se à vontade para pensar, opinar e externar suas percepções sobre os outros e sobre si mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as experiências vivenciadas no estágio foram ímpares e ricas de conhecimento para minha formação pedagógica. O contato direto com realidade da Educação Infantil proporcionou, mesmo em um curto período de tempo, um pouco mais de amadurecimento dos conceitos e teorias pedagógicas que até agora foram estudados no curso de pedagogia.

Sem dúvida, um dos maiores desafios do estágio se deu por conta do formato como ele aconteceu. A ausência do contato presencial com a instituição e, principalmente, com as crianças tornou difícil estabelecer uma proximidade das suas realidades e perceber mais claramente as necessidades e dificuldades de cada uma.

Além disso, por conta do formato, foi impossível experienciar a ação e cotidiano de uma turma mais volumosa e interativa. Um desafio posto foi o pouco número de crianças que realizavam as atividades e participavam dos encontros, dificultando ainda mais um possível diagnóstico da turma para a realização de uma contribuição mais assertiva.

Inicialmente, o plano era justamente causar uma aproximação das crianças para “retornarem” às vivências escolares, contudo por conta do curto tempo predefinido para a realização do estágio e a realidade diversa e adversa que algumas crianças viviam.

A realização do projeto vinculado às artes visuais foi gratificante e muito envolvente mesmo com as limitações em relação ao contato. As contribuições usando essas temáticas alcançaram as expectativas esperadas e fizeram esses momentos muito

especiais e cheios de aprendizagens.

Com base em reflexões como essas e outras igualmente especiais, reitero que a realização do estágio e as experiências vivenciadas produziram consideráveis contribuições para minha formação pedagógica. Seja por conta do contato ou pela vivência com a turma, mas principalmente pelos desafios surgidos e as possibilidades de superação a partir de um planejamento que estivesse dentro da realidade das crianças.

Assim, a experiência do Estágio Supervisionado embora curta, foi capaz de me possibilitar perceber a articulação teoria-prática estudada durante todo o curso, entre outros aspectos que a prática me permitiu perceber e apreender.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Helena de L. M. R.; MONTEIRO, Biatriz de Souza. **A escrita espontânea de pré-escolares: o que demonstra sobre as hipóteses da escrita.** In: Signótica. 2021, v.33. Disponível em file:///C:/Users/Administrador/Downloads/A%20escrita%20espontanea%20de%20pre%20escolares%20o%20que%20demonstra%20sobre%20as%20hipoteses%20da%20escrita.pdf (acessado em 25 de janeiro de 2022)

A escrita espontânea de pré-escolares. Goiânia. Signótica, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/67660/37037>. Acesso em: 02 fev. 2022.

A importância da releitura de obras de arte na educação infantil. Londrina: Inesul, 2013. Disponível em: <https://www.inesul.edu>.

br/revista/arquivos/arq-idvol__1381756501.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

DAVIS, C. L. F.; OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Psicologia na Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990. v. 1.

DIAS, Ana Maria Iorio. **Ensino da linguagem no Currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. (volume 3).

MOGNOL, L. T.; SILVA, M.K.; PILLOTTO, S.S.D. **Grafismo infantil**: linguagem do desenho. Revista Linhas, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1219/1033>>. Acesso em: 25 de Janeiro de 2022.

RODRIGUES, Daniele Nascimento. **Pintura na educação infantil**: experiências artísticas, descobertas e exploração de técnicas a partir da produção de tintas naturais. 2013. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de

Artes Visuais, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Conselho Lafaiete, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9KSM5K>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SANTO, Maria Alice Amaral dos et al. **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sua contribuição para o desenvolvimento**. In: XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2016, Novo Hamburgo. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2016. p. 3-4. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fa-de7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SANTOS, Joelma. **A importância das Artes Visuais na Educação Infantil**. 2011. Disponível em: Acesso em 02 fev. 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo da et al. **Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire**. 2008. 18 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Gepf-Umesp, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4718-int.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SOTO, Diana Vandréia Dal. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil**: investigando com as crianças da pré-escola. 2014. 162 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9KSM5K>. Acesso em: 02 fev. 2022.

tação (Mestrado) - Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11985/DIS_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_%202014_DAL%20SOTO_DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 fev. 2022.


VOLPINI, Linconl. **Conhecimentos sobre Métodos e Procedimentos Técnicos e Temáticos de Pintura**. Belo Horizonte: APL/EBA UFMG, 2009.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.



ARTIGOS





Reflexões acerca da sobrecarga no trabalho do coordenador pedagógico: relatos de uma experiência

*Ana Claudia da Rocha Martins;
Juciele da Silva Freire;
Marília Guilherme.*

1

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca da sobrecarga no trabalho do coordenador pedagógico, bem como problematizar esse papel que, na prática, diante de tantos obstáculos, pode perder a sua essência. A temática surgiu a partir das experiências do estágio supervisionado em gestão e coordenação pedagógica, vivenciadas por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa foi desenvolvida presencialmente em um Colégio Estadual de Natal/RN. A metodologia tem como base uma análise qualitativa a partir de observações e entrevistas relacionadas ao referencial teórico estudado. Em vista disso, constatamos que são inúmeras as atribuições direcionadas ao coordenador pedagógico e que isso acaba atrapalhando o desenvolvimento do seu trabalho. Ter essa vivência nos possibilitou refletir sobre a importância da relação entre teoria e prática, entendendo que é preciso fazer essa conexão para que nossa atuação enquanto profissionais aconteça da melhor forma.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Trabalho coletivo. Gestão escolar. Estágio supervisionado.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada realizou-se em um Colégio Estadual que atende o nível de ensino médio e se caracteriza como escola em tempo integral, localizada na zona leste do município de Natal/RN. A estrutura física do prédio conta com um espaço amplo e tem em suas dependências vários espaços destinados ao desenvolvimento integral dos alunos, além disso, no período em que a pesquisa foi realizada, havia 455 alunos matriculados. A partir do componente curricular de estágio obrigatório em gestão e coordenação pedagógica, presente no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus Natal/RN, tivemos a oportunidade de acompanhar e contribuir durante dez dias na rotina e nas atividades realizadas naquele espaço. Percebemos durante esse período as diversas funções da coordenadora pedagógica, que se encontrava a todo momento sobrecarregada com as demandas do colégio e comunidade escolar, além disso, destacamos o trabalho coletivo e democrático lá realizado.

Entendendo que o trabalho do coordenador é fundamental nas instituições escolares — sendo ele o principal responsável em articular o trabalho pedagógico com os professores e pensar em organizações do currículo, bem como a mediação do projeto político pedagógico, percebendo o uso dele no dia a dia e fazendo adaptações necessárias — é problemático perceber que esse profissional muitas vezes não tem tempo para fazer suas atividades principais. Isso acaba prejudicando a instituição, pois “[...] sem um norte definido para suas ações, por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador.” (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 613).

Nessa perspectiva, defendemos que é fundamental pensar sobre essa temática e ter um olhar atento para esses profissionais, visto que é muito comum os coordenadores estarem a frente de tudo o que acontece nas escolas (trabalho pedagógico, questões burocráticas, atendimento ao aluno, a família, aos professores, organização de horários, resolução de conflitos etc). A partir das observações realizadas na instituição escolar, concordamos que é fundamental destacar que a falta de tempo, causada pelas diversas demandas que surgem repentinamente, repercutem no trabalho que deve ser realizado pela coordenação pedagógica, e que carece ser exercido respeitando suas reais funções de forma reflexiva, pois quando se assume uma posição de “faz tudo”, o indivíduo perde sua identidade e realiza atividades extremamente distantes de sua formação, por isso é necessário a realização de uma prática intencional, e ao mesmo tempo flexível. Ademais, consideramos que a formação específica desses profissionais é algo importante a ser considerado, pois como afirmam Langona e Gama:

[...] a formação específica é fundamental para subsidiar o trabalho desenvolvido pelo CP, já que em muitos casos, esse profissional apresenta ampla experiência enquanto docente, mas falta-lhe conhecimento e habilidades específicas necessárias ao exercício da função de coordenação pedagógica. (2018, p.228)

Dessa forma, eles teriam uma formação mais direcionada, distinguindo o que faz parte de sua função e o que pode extrapolar e desencadear uma sobrecarga, proporcionando uma articulação e reflexão entre teoria e prática.

PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo em questão foi desenvolvido com base em observações e entrevistas realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, em uma escola estadual de Ensino Médio integral, em meio a pandemia da covid-19. Os dados foram coletados durante o período de realização do estágio, compreendido entre os dias 8 de novembro a 10 de dezembro de 2021, totalizando 40 horas. Além disso, as atividades desenvolvidas nesse período foram registradas todos os dias em diário de bordo, através de escritos e imagens.

Foram realizadas observações diárias do cotidiano da escola e das atividades da coordenadora pedagógica (CP), com o intuito de conhecer a rotina e os desafios diários dessa profissional. Em seguida, realizamos entrevistas com a CP, por meio de questionário disponibilizado pela orientadora do estágio, com perguntas referentes à estrutura física e organizacional, o contexto social dos estudantes e questões pedagógicas da instituição, bem como perguntas mais específicas sobre as atividades que ela desenvolve na coordenação e sua formação profissional. As respostas nos possibilitaram conhecer um pouco mais a instituição e traçar o perfil dos estudantes atendidos naquele lugar, assim como saber quais eram as atribuições dirigidas à coordenadora, os desafios enfrentados diariamente, sua formação e experiência na área.

Após coletar as informações necessárias e relevantes para pesquisa, traçamos análises que se deram a partir de uma abordagem qualitativa, recorrendo aos registros realizados nas observações e entrevistas. Ademais, buscamos relacionar o resultado da análises com o referencial teórico estudados no decorrer do componente curricular, entre eles estão Maria Amélia Santoro Franco (2006), Leni Aparecida Souto Miziara; Ricardo Ribeiro; Giovani Ferreira Bezerra (2014) e Neichelli Fabrício Langona; Renata Prenstteter Gama (2018).

O DIA A DIA NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Durante o estágio em gestão e coordenação pedagógica foi possível perceber que o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica era além de sua função. Ao ser questionada sobre suas atribuições, ela nos responde que há uma diferença entre o que deveria fazer e o que realmente faz, evidenciando também a distinção entre a modalidade do ensino regular e o ensino em tempo integral. Em sua prática ela faz um pouco de tudo, desde os primeiros socorros até o atendimento emocional dos alunos. Além disso, em várias situações, a presenciamos mediando relações interpessoais, fazendo planejamentos, organização de reuniões pedagógicas, conversas com pais e alunos, resoluções de questões burocráticas e mediação de conflitos.

Como observado, os conflitos mediados pela coordenadora partiam muitas vezes dos próprios professores da instituição, que se envolviam em discussões entre eles por causa do material disponível para lecionar suas aulas. Em um momento de diálogo, ela nos relatou que já não intervia tanto nessa questão por se tratar de algo rotineiro, demonstrando cansaço diante da situação. Outros conflitos se davam entre alunos e funcionários, os quais a coordenadora pedagógica tentava resolver através do diálogo com ambas as partes, o que acabava demandando um certo tempo da sua rotina. Eram levados, também, conflitos da vida pessoal de professores e alunos, nos quais ela fazia uma escuta ativa, dando apoio psicológico e tentando, de alguma forma, resolvê-los.

Ademais, em uma de nossas conversas, ela nos contou que os planejamentos são divididos por áreas de conhecimento; Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia); Linguagens e suas tecnologias (Inglês, Português; Espanhol, Artes, Educação Física); Ciência da natureza e suas tecnologias (Biologia, Física, Matemática, Química). Há três coordenadores de área que a ajudam (são professores) e acompanham mais de perto o planejamento e as reuniões com os educadores. Dessa forma, ela não participa de todas as reuniões por não ter tempo, mas envia representantes com suas ideias e propostas, isso é delicado, pois

gestão e participação pedagógica envolvem muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível. (LIMA E SANTOS, 2007, p. 80)

Embora o planejamento seja algo essencial na escola, percebemos que a coordenadora não participa diretamente desses encontros, dessa forma ela não abre espaço para ouvir o que os professores têm a dizer, repensar suas ideias, mediar e pensar coletivamente alternativas para possíveis problemas, se tornando um momento de informes e de passagem de ideias. Isso faz com que os professores a procurem em outros momentos do dia para conversar sobre questões que poderiam ser pensadas no planejamento coletivo.

Muito do seu tempo é destinado ao atendimento dos estudantes, esse que aumentou durante o período da pandemia da covid-19, pois além dos conflitos que já existem normalmente em uma escola, no retorno às aulas presenciais as demandas emocionais cresceram significativamente: crises de ansiedade, ataques de pânico, depressão, perda de entes queridos, problemas na família, todas essas questões apareceram no dia a dia da escola. A CP nos relatou sua angústia e a necessidade que sentia de ter um psicólogo na instituição preparado para lidar com essas situações. Entretanto, como não pode contar com esse apoio, as pessoas a enxergam como referência para mediar essas demandas.

Por ser um colégio em tempo integral, um lugar onde os alunos passam a maior parte do dia e pelo fato da coordenadora ser uma pessoa acolhedora, presenciamos diferentes demandas que eram encaminhadas diretamente para ela, como conflitos entre colegas, reclamações de professores, pedidos de conselho, atrasos, questões pessoais etc. Apesar de muitas dessas questões serem importantes, isso demandava boa parte do seu tempo, que acabava prejudicando o planejamento e a articulação do trabalho pedagógico.

Dessa forma, percebemos que ela por vezes se tornava uma “faz tudo”, e isso se mostrou ainda mais real quando um dos alunos nos relatou que “sem ela a escola desaba”, como se tudo que acontecesse na instituição fosse inteiramente responsabilidade da CP, e caso ela não esteja presente tudo desanda, desconsiderando os demais gestores. Destarte, percebemos que a coordenadora buscava realizar um trabalho voltado aos objetivos pedagógicos e dentro de suas reais funções naquela escola, porém acabava recebendo diversas demandas da instituição, que é repleta de urgências e imprevistos.

No decorrer da experiência em que acompanhamos todo esse processo, entendemos que de fato, “Este contexto de excesso de atribuições e de falta de delimitação da atuação do coordenador acaba levando-o a gerenciar os mais diversos assuntos da escola”. (LANGONA e GAMA, 2018, p. 227). Sendo assim, percebemos a importância de ser um profissional flexível e intencional no desempenho de suas atividades, além de buscar uma formação específica que é fundamental para orientar o trabalho desenvolvido pois, “por mais conturbado que seja o ambiente escolar, o coordenador pedagógico necessita ter clareza de sua função para poder desempenhar bem seu papel de formador de professores.” (LANGONA e GAMA, 2018, p. 227).

Diante disso, percebemos a falta de tempo da coordenadora para lidar com assuntos destinados a sua função, uma vez que estava envolvida com outras demandas da escola. Esse tipo de situação ilustra o que Langona e Gama afirmam em dizer que “em muitos ca-

sos, o CP se propõe a realizar um trabalho voltado aos objetivos pedagógicos da escola, mas pode acabar se distanciando da sua real função para atender a outras demandas da unidade.” (2018, p. 227).

Como sabemos, o coordenador pedagógico tem papel central no planejamento escolar, promovendo a articulação da equipe em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP), este que deve ser documento norteador das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Contudo, notamos que na escola campo de estágio, o PPP se encontra em construção, se mantendo da mesma forma desde 2016. De acordo com Franco (2008), “o coordenador pedagógico poderá fazer um bom trabalho no acompanhamento, na liderança das negociações do projeto em ação. Antes disso, sem um projeto esclarecedor de metas e anseios, ele nada poderá fazer.” (p. 128).

Sendo assim, a ausência de um PPP na instituição contribui, também, para que o coordenador perca o foco do seu trabalho pedagógico, se comprometendo com outras exigências. O projeto político pedagógico é essencial para uma instituição escolar funcionar coerentemente de forma reflexiva e transformadora. Não é papel do coordenador pedagógico construir o PPP sozinho, mas é papel dele mobilizar o coletivo e mediar a construção desse documento norteador de forma democrática e reflexiva.

Dia após dia, presenciamos os desafios vivenciados pela coordenadora pedagógica e o acompanhamento de suas atividades diárias, percebendo, portanto, a importância de um trabalho coletivo e democrático, em que apesar de ser desempenhado um papel de liderança pedagógica, a CP buscava dialogar com os professores e comunidade escolar, também, mantendo uma boa relação com toda a equipe de professores, gestores, funcionários, pais e alunos. Entendemos que esse trabalho democrático contribui para que todos se sintam sujeitos importantes daquela instituição. Contudo, por cumprir esse papel de liderança e estar sempre aberta ao diálogo, a coordenadora era sempre procurada por todos para lidar com as mais variadas situações, que contribuem, assim, para uma sobrecarga de trabalho e desvio de suas funções.

Os relatos da Coordenadora Pedagógica revelam, também, seu adoecimento mental e emocional, causado, em parte, por sua rotina exaustiva. Em uma das entrevistas na qual perguntamos como ela lida com o seu trabalho, a coordenadora nos disse que tenta não adoecer diante de tudo que vivencia, que faz terapia porque tem ansiedade e que piorou após o contexto pandêmico em que vivemos. Desta forma, percebe-se que a sobrecarga de trabalho também corrobora para essa situação, uma vez que suas atribuições demandam muito das suas condições psicológicas e físicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista disso, constatamos que são inúmeras as atribuições direcionadas ao coordenador pedagógico, e que isso acaba atrapalhando no desenvolvimento do seu trabalho, inclu-

sive na construção do projeto político pedagógico e formação de professores, por exemplo. Pensando nisso, acreditamos ser de extrema importância a formação específica desses profissionais, pois isso irá proporcionar um trabalho de qualidade em que eles conseguirão articular tudo o que aprenderam durante seu processo de formação e saber definir prioridades na desafiante rotina escolar.

Consideramos também que a escola em questão carece de profissionais que auxiliem nas questões emocionais não só dos alunos, mas de todos que fazem parte daquela instituição. O ambiente escolar já é carregado de muitas demandas, que durante a pandemia aumentaram consideravelmente, sendo um desafio para todos lidar com uma nova rotina e com os acontecimentos desse período, o que acabou demandando muito da saúde mental, surgindo a necessidade de se ter um profissional da área psicológica que escute, acolha e dê um direcionamento.

Compreendemos que os coordenadores pedagógicos não devem ser vistos como alguém que tem respostas para todos os problemas da escola, e que o trabalho coletivo e democrático contribui para que todos se ajudem mutuamente, de modo que não haja sobrecarga para nenhum dos sujeitos envolvidos. Além disso, entendemos que o coordenador pedagógico desenvolve uma prática reflexiva, mediadora e incentivadora dentro das instituições de ensino. Desse modo, concordamos que o papel desses profissionais é de extrema importância, e contribui muitíssimo para o avanço de uma educação de qualidade dentro das escolas de todo o país.

Diante de tudo que foi exposto, consideramos que ter essa vivência, nos possibilitou agregar muitos conhecimentos em torno da área de Gestão e Coordenação Pedagógica, ampliando nossa visão sobre o papel desse profissional, compreendendo o que de fato são atributos de sua função e os desafios enfrentados no cotidiano escolar que é repleto de imprevistos. Também foi notório que todos os dias surgem problemas diferentes para serem resolvidos e que, por isso, o planejamento deve ser flexível. Além disso, o trabalho deve ser realizado com intencionalidade, estabelecendo metas e objetivos, a fim de realizar uma boa prática e refletir sobre a mesma.

Ao longo do processo, descobrimos a importância do coordenador pedagógico ter clareza sobre seu papel na escola, para que não haja desvio de suas funções e objetivos. Também ressaltamos a importância da práxis, uma constante relação entre teoria e prática, para que nossas ações sejam transformadoras e significativas. Somado a isso, destacamos a conexão entre universidade e escola como algo fundamental para nossas formações, pois isso nos proporcionou uma experiência enriquecedora, ao enxergar de perto a prática e os desafios vividos no cotidiano escolar.

No decorrer dessa experiência, compreendemos o papel político que o coordenador pedagógico exerce, pratica diariamente a liderança e seguindo os princípios da gestão democrática. O trabalho desenvolvido permite ao CP trabalhar coletivamente, de modo que sua função é fortalecida juntamente com toda a equipe escolar. Ademais, entendemos a

necessidade de se ter um olhar mais atento a esses profissionais para que não haja uma sobrecarga em relação a suas funções na escola, e desse modo, preservar sua saúde física e emocional. Diante de tais aspectos, entendemos que os sujeitos que assumem esse papel são essenciais para o bom desempenho das instituições escolares, entretanto ressaltamos que eles não devem ser vistos como únicos detentores do conhecimento. Entender esse aspecto nos leva a enxergar a relevância de um ambiente democrático e a valorizar um espaço em que prevaleça o respeito às diferenças de opiniões, o diálogo e a participação de toda a comunidade escolar. Destarte, finalizamos o presente artigo entendendo que o CP constitui-se como peça fundamental para o avanço da educação e das instituições escolares.


REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1176> > Acesso em: 31 jan. 2022.

LANGONA, N.F.; GAMA, R.P. Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 225-237, jan - abr. 2018.

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. **O coordenador pedagógico na Educação Básica**: Desafios e Perspectivas. Vol.2 nº 4 jul./dez. 2007 P. 77-90. Disponível em < <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas> > Acesso em 23 abr. 2011.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 95, p. 609-635, 2014.



O papel do coordenador pedagógico na mediação docente

*Aizlha Raymara Souza de Oliveira;
Heloísa Teresa Viente de Souza Fagundes.*

2

Resumo: Este artigo trata-se de um estudo, referente às funções do coordenador pedagógico na mediação docente. O objetivo deste trabalho é refletir e analisar, com base em fontes teóricas, sobre o papel do coordenador pedagógico na mediação docente, dentro de uma perspectiva participativa do trabalho educativo, buscando identificar quais são os limites e as possibilidades deste profissional durante essa mediação. Sua justificativa se dá pela necessidade de compreensão dos estudantes de pedagogia quanto ao conhecimento dos limites e possibilidades das atribuições de um coordenador pedagógico, na mediação docente, dentro de uma perspectiva participativa do trabalho educativo. As reflexões e análise deste trabalho fundamentam-se nos seguintes autores: Corrêa e Gesser (2012); Lima e Santos (2007); Oliveira, Souza e Bahia (2009); Pretto (2016); Santos (2018). Os resultados mostram que o coordenador pedagógico media o trabalho docente com liberdade, julgando os limites e as possibilidades de seu exercício orientador.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Docência; Mediação; Estágio.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta reflexões e análises sobre as atribuições do coordenador pedagógico, dentro de uma gestão democrática participativa, com foco na sua mediação sobre o trabalho docente. Considerando isso, o objetivo deste trabalho é refletir e analisar, com base em fontes teóricas, sobre o papel do coordenador pedagógico na mediação docente dentro de uma perspectiva participativa do trabalho educativo, buscando identificar quais são os limites e as possibilidades deste profissional durante essa mediação.

Compreendemos, por gestão escolar democrática participativa, a definição trazida por Queiroz e Medeiros (2021) a respeito de gestão democrática. Segundo os autores a gestão democrática é

[...] aquela que pressupõe possibilidades de participação dos sujeitos que constituem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, membros do Conselho Escolar), assim como a que considera as relações internas e externas com a comunidade local, que se constituem na horizontalidade e no reconhecimento da pluralidade, mediante as quais os sujeitos vão estabelecendo seus vínculos e suas invenções. (2021, p.228).

Uma vez que na gestão democrática participativa as atribuições dos atores pedagógicos acontecem de forma compartilhada (LIMA; SILVA, 2007), entendemos que as atribuições do coordenador pedagógico podem acabar se confundindo com as funções de outros atores educativos, em especial, com as do professor, já que ele é o responsável por mediar o trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem - a atividade fim

1. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Email: aizlha12@gmail.com.

2. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Email: heloisafagundes002@gmail.com.

das instituições educativas realizadas pelo professor (PRETTO, 2016). Para fundamentar esta linha de raciocínio, estudos como os de Lima e Santos (2007), Pretto (2016) mostram que é comum o coordenador pedagógico executar, no cotidiano do seu ofício, atividades que ultrapassam as atribuições de seu cargo. Além de estudos, corriqueiramente escutamos de professores, estagiários, dentre outros profissionais da educação que trabalharam em escolas geridas de forma democrática-participativa, relatos que confirmam essa realidade do coordenador pedagógico no dia a dia escolar, o que pode levar esse profissional a se sentir sobrecarregado na realização de seus afazeres.

Mediante o exposto, essa pesquisa se justifica pela necessidade dos estudantes de pedagogia compreenderem quais os limites e possibilidades das atribuições de um coordenador pedagógico na mediação docente dentro de uma perspectiva participativa do trabalho educativo. Com isso, espera-se que, ao terem ciência sobre os resultados dessa pesquisa, os graduandos possam compreender, de forma mais clara, sobre as atribuições da coordenação pedagógica, em especial, sobre a atribuição relacionada à mediação docente, uma vez que, depois de formados, podem vir a ocupar o cargo de coordenador pedagógico nas mais diversas instituições de ensino.

Para desenvolvermos as reflexões e análises deste trabalho, nos apoiamos na bibliografia de estudiosos que investigaram sobre as atribuições de coordenadores pedagógicos dentro da gestão democrática-participativa, a saber: Corrêa e Gesser (2012), Lima e Santos (2007), Pretto (2016), Santos (2018). Além disso, algumas reflexões se apoiaram no estudo de Oliveira, Souza e Bahia (2009), por meio do qual os autores buscam esclarecer a dinâmica da construção e operacionalização dos projetos político-pedagógicos das escolas de gestão democrática participativa.

Este trabalho está dividido em cinco seções: Introdução; Percurso metodológico; Discussões e Resultados; Considerações Finais e Referências, as quais correspondem a todos os estudos bibliográficos utilizados para desenvolvê-lo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. O aspecto exploratório deve-se ao fato de que a pesquisa foi desenvolvida a partir de reflexões e análises baseadas em fontes bibliográficas. Como esclarece Nunes et al (2015, p. 42): “As pesquisas bibliográficas são desenvolvidas a partir de materiais já elaborados, como livros, teses, dissertações, monografias e artigos científicos”. Já a característica qualitativa da pesquisa adveio de sua necessidade interpretativa, por meio da qual analisamos os dados teóricos consultados. Segundo Godoy (1995), é mediante a análise qualitativa que “o pesquisador busca compreender as características, estruturas e/ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração.” (GODOY, 1995, p. 23).

A necessidade investigativa da pesquisa surgiu durante a experiência de estágio su-

pervisionado referente à área de Gestão e Coordenação Escolar, realizado em escola da rede municipal da cidade de Natal-RN. Na escola realizamos observações e reuniões com os gestores e coordenadoras para entendermos quais as atribuições desses profissionais, bem como quais os principais desafios e potencialidades que eles estavam vivenciando no exercício de suas funções.

A partir da análise das observações e discussões realizadas, vimos a necessidade de entender melhor o papel do coordenador pedagógico na mediação docente, uma vez que as coordenadoras vinham executando algumas atribuições que, em suas falas, deveriam ser realizadas pelas professoras. Segundo o relato das coordenadoras, na mediação docente, ao invés de orientar o trabalho das professoras com relação à seleção de atividades alfabetizadoras, elas estavam selecionando e produzindo essas atividades. Com base nesse relato, nós buscamos ter clareza de quais eram os limites e possibilidades de um coordenador pedagógico diante da sua atribuição de mediar o trabalho docente num ambiente escolar onde a gestão estava configurada numa perspectiva democrática e participativa e, por isso mesmo, todos os atores pedagógicos se fazem responsáveis pelas atividades fins desenvolvidas (LIMA; SILVA, 2007). Como meio para alcançarmos esse entendimento, consultamos fontes teóricas que nos ajudassem na reflexão para esclarecê-lo.

3. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Se a responsabilidade da escola é a disseminação do conhecimento sistematizado (PRETTO, 2016), é possível concluirmos que o professor realiza a etapa final da efetivação desse compromisso escolar. Em outras palavras, o professor é aquele capaz de concretizar o dever educativo da instituição de ensino, isto porque ele detém a atribuição de ensinar aos estudantes os conteúdos escolares. No entanto, se é a escola a responsável pelo ensino dispensado à população, não pode o professor ser o único culpabilizado caso o aprendizado dos alunos não esteja em conformidade com o previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) - documento cujos interesses pedagógicos da instituição educativa devem estar definidos. (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2009)

Sobre o ato de ensinar, Lima e Santos (2007) afirmam o seguinte:

O ato educativo não acontece somente numa mão, isto é, do professor que ensina para o aluno que aprende, também é resultante da ação entre ambos e, de forma mais sistematizada da interação do professor com outros professores e pares. (LIMA; SANTOS, 2007, p.69).

Nesses moldes, podemos entender que a responsabilidade do ensino é dividida entre todos os envolvidos nas etapas educativas anteriores ao cumprimento do processo. Logo, para que uma possível culpa recaia de forma compartilhada entre os diferentes atores pedagógicos de uma escola, faz-se necessário levarmos em conta que, dentro de um ambiente escolar de gestão democrática, o docente precisa compartilhar, com os demais profissionais pedagógicos da instituição, seu plano de trabalho, de modo que o elaborado por ele

seja repensado por outros atores da instituição. Sobre a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, Corrêa e Gesser (2012) esclarecem que

Baseando-se numa visão de que a escola está vinculada à sociedade e certamente, muito passível de seus conflitos, fragilidades e até mesmo de muitas conquistas. E pensando nesta escola real, é necessária a existência de certo equilíbrio entre estas relações existentes naquele ambiente, de forma que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem deve ser desmistificada e redimensionada a todos os envolvidos e pertencentes a este meio. (CORRÊA; GESSER, 2012, p. 5).

Na gestão democrática, é necessário ao coordenador pedagógico agir como um eixo articulador, possibilitando os diferentes atores e segmentos da instituição caminharem na direção da elaboração e do cumprimento dos objetivos traçados no PPP da escola, visando que haja uma ação integrada e participativa no cumprimento desses procedimentos (CORRÊA; GESSER, 2012; LIMA; SANTOS, 2007). A respeito do seu papel de mediar o trabalho docente, o coordenador pedagógico, dentre outras coisas, deve “[...] acompanhar os professores em suas atividades, analisar processos de planejamento e avaliação, promover espaços para pensar e debater os processos educativos [...]” (CORRÊA; GESSER; 2012, p. 9). Além dessas atividades, os autores destacam outras funções atribuídas ao papel do coordenador pedagógico com relação à mediação docente e a dinâmica do trabalho escolar participativo, a saber:

[...] supervisionar o comprometimento dos professores quanto às ações elencadas dentro do PPP, elaboradas em conjunto com eles, bem como sua contínua preocupação quanto à própria formação, porém acima de tudo colaborar como um mediador capaz de tornar mais curto o caminho entre as intenções colocadas no PPP e os fins educacionais a serem atingidos, e isto só é possível através do acompanhamento participativo e sensível às demandas educacionais presentes no cotidiano. (CORRÊA; GESSER, 2012, p. 9-10).

Logo, ao considerarmos uma escola com gestão democrática, onde o processo de ensino e aprendizagem requer a participação de todos os atores pedagógicos, cabe ao coordenador, enquanto observador e dinamizador do PPP, o dever mediador de supervisionar o planejamento do trabalho docente, alinhando os objetivos de ensino e aprendizagem elencados pelos professores, em seus planos, aos objetivos estabelecidos no documento regulamentador. Essa atribuição do coordenador deve ser prioritária, visto que a efetivação do processo de ensino-aprendizagem é a principal atribuição da coordenação pedagógica (PRETTO, 2016). De acordo com Pretto (2016), caso o coordenador pedagógico não esteja envolvido intimamente na etapa do planejamento do trabalho docente, ele não será capaz de cumprir com sua função principal, isto é, a função de realizar a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dentro das perspectivas contempladas pelo PPP da instituição; pois, segundo a autora, para que isso ocorra, o coordenador precisa mediar a elaboração do plano de trabalho do professor, indicando-lhe caminhos para que este, durante o planejamento, venha a atender os objetivos traçados no PPP.

Uma vez que, para haver a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, a atribuição primeira do coordenador, dentro de um ambiente de trabalho participativo, trata-se da mediação do trabalho docente — tarefa que, por sua vez, finaliza a etapa do processo de ensino-aprendizagem escolar. Sobre isso podemos compreender que:

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível) auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada dos professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação. (LIB NEO, 2015, p.180 apud SANTOS, 2018, p. 20).

Feitas as considerações apresentadas, podemos concluir, com base nas fontes teóricas, que o coordenador pedagógico tem como atribuição principal a mediação do trabalho docente, com o intuito de levar o professor a refletir sobre suas práticas educativas, bem como de alinhar os objetivos de ensino do educador na direção dos objetivos pedagógicos apresentados no PPP da instituição. Entretanto, como vimos, o cumprimento dos objetivos dessa mediação só é possível se o coordenador pedagógico estiver envolvido na elaboração do plano de trabalho do docente. Nesse sentido, como podemos observar, o coordenador não deve sobrecarregar seu trabalho realizando o trabalho do docente, deve portanto, buscar promover situações para que os professores estejam constantemente revendo seu fazer pedagógico, como parte da formação continuada. Dando-lhes, assim, possibilidades de refletir a respeito de suas práticas pedagógicas sob as luzes teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem, sendo isso também uma das possibilidades de sua função.

Logo, ao focalizarmos os limites e possibilidades de um coordenador pedagógico diante de sua atribuição mediadora do trabalho docente, entendemos, com base nas reflexões e análise desenvolvidas por este estudo, que o coordenador tem liberdade para apoiar os professores no alcance de seus objetivos de ensino, podendo orientá-los a partir de atividades exemplificativas. Ao docente cabe atentar para orientações, devendo, após isso, colocar em prática o que foi combinado. Contudo, se, mesmo com as orientações do coordenador, o docente não alcançar êxito na sua atividade, deve o coordenador ser-lhe solidário, fazendo-lhe novas orientações. Nesse processo de mediação, é possível compreender que a liberdade do coordenador pedagógico está relacionada à sua capacidade de julgar quando o professor está ou não necessitando de sua orientação ou fazendo uso de sua solidariedade como forma de negligenciar as atribuições que lhe são devidas. É, pois, consciente de sua liberdade para exercer sua atribuição mediadora do trabalho docente que o coordenador reconhece seus limites e suas possibilidades para atuar dentro de uma gestão democrática participativa.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos refletir e analisar, com base em fontes teóricas, sobre o papel do coordenador pedagógico na mediação docente, dentro de uma perspectiva participativa do trabalho educativo, para identificarmos os limites e possibilidades deste profissional durante essa mediação, vimos que, numa escola de gestão democrática, o docente responsável pela atividade fim da escola, isto é, pelo ensino, não pode ser o único a ser responsabilizado pelas cobranças direcionadas à esta função. Para isso, deve compartilhar seu plano de trabalho com os demais atores pedagógicos, dissolvendo entre estes sua responsabilidade.

Além disso, vimos que, nesse processo de compartilhamento, o coordenador pedagógico atua com um papel orientador do trabalho docente. Pudemos compreender que nesta mediação o coordenador tem liberdade para orientar, podendo fazer uso de métodos exemplificativos para demonstrar como certas atividades podem ser realizadas. O coordenador deve também orientar os professores a sempre repensar suas práticas à luz de fontes teóricas e, nesse processo, contribuir para que os docentes avancem em conhecimento, numa espécie de formação continuada. Considerando as análises e reflexões, ficou claro para nós que o coordenador deve ser solidário para ajudar o docente orientando sempre que for conveniente, sabendo discernir quando sua solidariedade não é mais necessária, permitindo ao professor mais autonomia e liberdade para criar e selecionar atividades. Logo, entendemos que o coordenador pedagógico é consciente dos limites e possibilidades da sua mediação docente, quando, dentro de uma gestão democrática participativa, ele consegue dosar à medida da sua solidariedade.

Diante destas considerações, passamos a compreender de forma mais clara o papel do coordenador pedagógico, podendo, a partir disso, desenvolver para a escola onde realizamos o estágio, o nosso projeto de colaboração do estágio. Ao compreendermos os limites e possibilidades deste profissional, passamos a nos sentir mais seguras quanto ao nosso futuro, uma vez que, enquanto graduandas do Curso de Pedagogia, podemos, depois de formadas, virmos a ocupar o cargo de coordenadora pedagógica em escolas com gestão democrática participativa.

Acrescentamos também que, depois de compreendermos mais sobre as especificidades da atribuição de um coordenador pedagógico, conquistamos um olhar mais aguçado sobre o ambiente escolar, de modo que, buscando responder às inquietações emergentes da experiência prática, foi-nos possível vivenciar e constatar a relação desta com a teoria ofertada pela academia. No mais, entendemos que, tanto especificamente este estudo quanto a experiência de estágio como um todo foram para nós dois momentos muito importantes, os quais enriqueceram a nossa aprendizagem, promovendo o nosso crescimento profissional e cidadão, uma vez que, além das aprendizagens assimiladas para o desenvolvimento desta pesquisa relacionada ao componente de estágio da nossa graduação, também alcançamos a apropriação de outros conhecimentos que nos permitiram ampliar o nosso

entendimento com relação a educação, democracia e luta social.

5. REFERÊNCIAS

CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. **O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político.** Maringá: Anais do Seminário de Pesquisa do PPE, XI, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/co_01.html>. Acesso em: 11 jan. 2021.

Godoy, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de S.Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/20595>>.

QUEIROZ, B. J. de; MEDEIROS, A. M. S. de. **Gestão democrática escolar** à luz das ideias de Michel de Certeau. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 225–242, 2021. DOI: 10.21573/vol37n12021.104089. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104089>. Acesso em: 1 ago. 2022.


LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas.** Educere et educare - Revista de Educação. Vol. 24 pl./dez. 2007 p. 77-90.

NUNES, Débora Regina de Paula et al. **Pesquisa Educacional.** 1.ed. Natal: EDUFRN, 2015.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; SOUZA, Maria Inês Salgado. BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. (Org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** 4^a. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PRETTO, Maria Edinéia Souza Vargas. **O coordenador pedagógico e a mediação do plano de trabalho docente.** 2016. 13 f. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

SANTOS, Zaine Aparecida dos. **O coordenador pedagógico como mediador do trabalho docente na escola.** 2018. 38 f. Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de São José dos Campos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.



Gestão democrática, suas características e implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas

*Bianca Larissa Freire de Lima;
Valéria Yasmin Andrade da Costa.*

3

Resumo: Este trabalho objetiva refletir sobre a gestão democrática, suas características e implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas, partindo da experiência do nosso Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal e de aportes teóricos sobre o tema. A pesquisa tem abordagem qualitativa e se utilizou de perguntas semi-estruturadas e observações feitas no espaço em questão e diálogos construídos ao longo do estágio. Os resultados obtidos mostram que as práticas da gestão do CMEI e todo seu regimento são de caráter democrático e participativo, pois os aspectos analisados, tanto nas falas como nas ações, demonstram uma perspectiva democrática. Com isso, percebemos que o estágio contribuiu positivamente para nossa formação inicial, mostrando os desafios e os caminhos de uma boa gestão.

Palavras-chave: Gestão democrática; Estágio; Gestão participativa.

INTRODUÇÃO

Como estudantes do curso de Pedagogia da UFRN, nosso estágio obrigatório em Gestão e Coordenação Pedagógica em um Centro Municipal de Educação infantil no bairro Potengi na zona norte de Natal, nos proporcionou uma visão mais clara em relação às atribuições de uma gestão escolar democrática e participativa. Cury (2007, p. 494) explica que “a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos”. Dessa forma, uma gestão escolar democrática é caracterizada por fazer com que todos os grupos envolvidos participem e opinem nas diversas atividades que florescem na escola e solucionem os problemas por meio do diálogo. O trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente escolar é tão complexo e amplo que suas demandas precisam ser trabalhadas de forma compartilhada, pensada de maneira conjunta englobando todos os integrantes da unidade escolar e demais envolvidos no sistema de ensino, e com isso, podemos dizer que se trata de uma gestão democrática e participativa. Esse tipo de gestão toma como ideia o envolvimento de todos que estão ligados direta ou indiretamente ao sistema educacional, resolvendo problemas, tomando decisões, definindo objetivos, propondo planos de ação e fazendo tudo que de alguma forma possa contribuir para alcançar os melhores resultados possíveis (LÜCK, FREITAS, GIRLING, KEITH, 2005 apud LÜCK, 2006).

Para compreender melhor esse assunto, tivemos a oportunidade de vivenciar no espaço escolar momentos ricos de aprendizado, os quais nos permitiram relacionar o que estudamos na academia com a prática. Este trabalho é o produto de estudos e relações feitas sobre a gestão democrática e o estágio obrigatório em Gestão e Coordenação Pedagógica. Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 14) “[...] o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis”. Sendo assim, é no contexto da escola, nas salas de aulas, na coordenação que a práxis se dá.

O Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica visa colocar o estudante de Pedagogia no âmbito da escola, para compreender de forma clara e efetiva — ao relacionar a teoria com a prática — a práxis da Gestão Escolar e da Coordenação Pedagógica, promovendo uma oportunidade de aprender e refletir sobre a prática em questão. Dessa forma, o estágio é de suma importância para a formação docente, pois, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 111), “Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade”. Além disso, ainda de acordo com Pimenta e Lima (2012):

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (p. 111).

Com isso, no nosso momento de observação e prática, pudemos contemplar elementos de uma gestão pautada na democracia. Vimos como são escolhidos os projetos para serem trabalhados na escola, observamos como a gestão traçou caminhos para sanar as barreiras que foram impostas pela pandemia e conhecemos a maneira como é escolhida a pessoa para assumir os cargos de gestores, os quais são decididos por meio de votação nesse CMEI em específico.

Nosso tema sobre Gestão Democrática partiu de um entendimento que tivemos na realização do nosso projeto de colaboração com a escola sobre educação especial em uma perspectiva inclusiva. Observamos que a prática pedagógica e o aprendizado das crianças é influenciado de forma direta pelas práticas da gestão, suas concepções e esforços para o bom andamento da escola. Dessa forma, optamos por discutir a importância da gestão se fazer democrática, no que diz respeito a vencer os desafios que surgem no âmbito escolar de forma conjunta e participativa.

Dessa forma, nosso objetivo geral é refletir sobre a gestão democrática, suas características e implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas, partindo da experiência do nosso Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal e de aportes teóricos sobre o tema.

Neste artigo serão apresentados os procedimentos metodológicos, com as informações sobre a pesquisa e como a construímos durante nosso estágio obrigatório. Além disso, no desenvolvimento do trabalho serão expostas as características sobre a Gestão Democrática e a relação que fizemos com a gestão da instituição em que realizamos o estágio e suas práticas. Nas considerações finais, faremos um apanhado geral sobre tudo que será exposto no decorrer do texto, além de uma apreciação sobre o estágio, demonstrando a importância e contribuição deste à nossa formação acadêmica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A nossa pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, a qual segundo Flick (2008, p. 20), “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”, visto que o nosso objetivo é refletir sobre a gestão democrática, suas características e implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas na instituição, a qual influencia direta e indiretamente a dinâmica escolar e o processo de aprendizagem. Realizamos esse estudo considerando que a educação não acontece apenas em sala de aula, mas que se configura como uma articulação de diversos segmentos dentro e fora da escola, incluindo assim a gestão da escola como um fator primordial para o pleno desenvolvimento e efetivação da prática pedagógica.

Essa pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Mailde Ferreira Pinto Galvão, situado na Zona Norte de Natal (RN), no conjunto Santa Catarina. É uma instituição de caráter público, que atende de forma gratuita crianças de até cinco anos de idade, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, tem o intuito de dar a oportunidade às crianças de vivenciarem momentos e experiências que contribuam para o seu desenvolvimento integral, exercendo na sua prática pedagógica o ato de cuidar e educar, conceitos que seguem articulados quando falamos em educação infantil, pois, segundo Paiva (2009):

O e o cuidar das crianças como ações indissociáveis e intrínsecas “proporcionam oportunidades de aprendizagens mais humanizadoras que contemplam os diversos aspectos do desenvolvimento: cognitivo, afetivo, emocional, corporal e psico-social” (p.7).

De forma inicial recebemos orientações sobre a nossa atuação na instituição, como sempre ter em mãos um caderno para registro das observações e procurar conhecer os ambientes das escolas, bem como observar, conversar de acordo com a necessidade com os que compõem os segmentos da instituição de ensino. Para isso, recebemos um termo de compromisso de estágio, ficha de frequência, roteiro para investigação e instruções para elaboração do plano de ação.

Antes de iniciarmos as visitas ao CMEI, criamos um cronograma com o passo a passo das nossas atividades na instituição utilizando datas possíveis para tais. Durante as visitas, estabelecemos um constante diálogo, como já citado anteriormente, com a gestora pedagógica no intuito de conhecer mais a escola, os seus fundamentos teóricos e metodológicos, bem como conhecer e compreender de forma mais eficaz, o papel da gestão e a sua influência nas práticas pedagógicas. Após esse período de reconhecimento do espaço e da dinâmica de trabalho da gestão, em uma das conversas que tivemos, a gestora falou sobre o desafio de incluir as crianças com necessidades educacionais especiais que o corpo docente estava enfrentando. Com isso, elaboramos um formulário no Google para que a gestão e as professoras, incluindo as estagiárias, pudessem expressar as suas dúvidas, necessidades, anseios e curiosidades quanto à inclusão das crianças, para que pudessem

partilhar suas experiências relacionadas a essa questão. Em seguida, em uma das visitas ao CMEI, conversamos com as professoras e estagiárias sobre esse formulário, procurando deixá-las confortáveis para expressar as suas inquietações quanto ao tema proposto. Após essa etapa, elaboramos uma roda de conversa dirigida por uma professora da UFRN, cuja área de estudo e formação é a inclusão de crianças público alvo da educação inclusiva e disponibilizamos uma pasta no Google Drive com textos sobre o tema, para que o corpo docente, a gestão e demais interessados pudessem se aprofundar um pouco mais no assunto.

Para fundamentar a nossa contribuição, realizamos algumas leituras e discussões sobre a temática em questão. Inicialmente o nosso foco maior era com relação à inclusão, devido a demanda que notamos haver no CMEI no que diz respeito a compreensão do que é de fato a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e como efetivar essa prática na realidade das professoras da instituição e para isso, utilizamos os seguintes aportes teóricos: DINIZ, BARBOSA, SANTOS (2009); MONTEIRO E RIBEIRO (2019); GARRIDO (2011).

Mas ao passo em que o trabalho se desenvolvia, notamos que a instituição escolar é totalmente composta por relações e articulações que possibilitam ou não uma boa prática pedagógica e um bom desenvolvimento da criança. Observando isso, percebemos um segmento dessa instituição que é de suma importância para que essa articulação aconteça, a gestão da escola, que proporciona por seu caráter democrático “[...] a oportunidade para a prática reflexiva, criando condições para professores, pais e alunos refletirem sobre suas próprias ações e definirem diretrizes para o funcionamento eficiente da escola para a eficácia do processo pedagógico” (BERALDO; PELOZO, 2007, p. 6).

Esse segmento que é composto por uma gestora financeira, uma gestora pedagógica e uma coordenadora pedagógica, possui além de outras atribuições, o papel de orientação, de investimento, de ter um olhar sensível ao que se passa no chão da escola e de buscar meios para resolver as demandas que surgem no dia a dia. Por conta da nossa supervisora de estágio ser a gestora pedagógica do CMEI, pudemos observar de perto a sua prática e notar aspectos de uma gestão democrática e participativa na instituição. Por esse motivo, por entender que para a efetivação de qualquer prática na escola é necessário uma gestão sensível às demandas, que proporcione a participação e a contribuição de todos, escolhemos escrever sobre essa gestão escolar. Nesse segundo momento, utilizamos para estudo os autores: ALMEIDA (2012); CASTRO (2016); QUEIROZ (2021); SOUZA (2009); VIEIRA (2001).

GESTÃO DEMOCRÁTICA, É POSSÍVEL NA PRÁTICA?

Nesta seção, abordaremos as características de uma gestão democrática, partindo da experiência do Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, visando identificar nas práticas do CMEI aspectos de uma gestão pautada na democracia e partici-

pação dos indivíduos.

No CMEI em que realizamos o estágio pudemos perceber, por meio das conversas e ações da gestora, que a gestão dessa instituição tem características de uma gestão democrática. Ao contemplarmos os documentos, como o regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico, notamos a presença de aspectos de uma gestão democrática, como por exemplo, uma construção conjunta do PPP e a sua atualização, a qual é elaborada por meio de grupos de pesquisa e estudos, formados pelo corpo docente, as gestoras pedagógica e administrativa e a coordenadora pedagógica. Além do conselho escolar, o qual envolve representantes do corpo docente, dos pais, dos funcionários responsáveis pela manutenção e limpeza da instituição, para juntos chegarem a uma decisão e um melhor andamento da instituição, atendendo ao que é proposto no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual estabelece: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Estas são práticas que não consistem em meras formalidades, visto que todos os indivíduos envolvidos participam ativamente dos processos decisórios, colocando os seus pontos de vista e sugestões, discutindo para encontrar alternativas de resolução que favoreçam a instituição e os que a compõem. Relacionamos as práticas do CMEI com o que Queiroz e Medeiros (2021, p. 228) afirmam:

A priori, entendemos como gestão democrática aquela que pressupõe possibilidades de participação dos sujeitos que constituem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, membros do Conselho Escolar), assim como a que considera as relações internas e externas com a comunidade local, que se constituem na horizontalidade e no reconhecimento da pluralidade, mediante as quais os sujeitos vão estabelecendo seus vínculos e suas invenções.

A educação é uma prática que não se faz apenas em sala de aula, mas também em outros espaços tanto fora quanto dentro da escola. Utilizando o conceito de Bruno Latour, estudado por Almeida (2012), entendemos que esses espaços que influenciam direta e indiretamente o ensino, são como uma rede de relações e ligações entre coisas e pessoas. Ou seja, olhando de um ponto de vista macro, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem é influenciado por modalidades de coordenação, pais, corpo docente, funcionários da escola, alunos e vivências passadas que caracterizam a cultura da escola. Por isso é importante que a gestão escolar considere essa rede que compõe o fenômeno educativo e trabalhe em conjunto com ela sabendo que também está inclusa nessa rede, e que para obter êxito em suas ações em prol da educação, é necessário trabalhar em conjunto, de forma democrática. Como afirma Souza (2009) é necessário dar vez e voz a todos, não indo pelo que a maioria quer, mas sim considerando as opiniões de todos, que de alguma forma, estão envolvidos nesse processo, visto que a democracia não consiste em eleger minorias, mas sim em encontrar soluções que sejam favoráveis a todos.

Castro (2016) afirma que “A gestão democrática é uma prática político-pedagógica que

procura estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa” (p.11-12). Com base nessa ideia, é pertinente que as comunidades que estão além do ambiente escolar, como as famílias, se envolvam no processo de pensar e realizar a escola, pois se mais pessoas estiverem interessadas em melhorar o contexto educacional, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais nesse espaço tendem a evoluir. Isso não quer dizer que será um processo simples em que todos concordarão com as sugestões trazidas, contudo é importante ter espaço para opiniões divergentes, para outras sugestões e através do diálogo chegar a um consenso que seja favorável para toda a comunidade escolar, fazendo assim todos como parte integrante do processo.

Partindo dessas premissas, concluímos que a maneira como as ações são desenvolvidas pelo CMEI que fizemos nosso estágio obrigatório têm características de uma gestão democrática. Observamos práticas que evidenciam tais características, como as reuniões do conselho escolar que acontecem mensalmente, espaço que é aberto para que os diferentes representantes dos segmentos da escola deliberem sobre decisões e projetos que são apresentados pela gestão, e só com o apoio e participação deles é que esses projetos são ou não encaminhados para a secretaria; a criação e a adaptação do PPP, que foi criado pela gestão, por todo o corpo docente com as demais equipes, e a cada dois anos passa por uma análise de todos para ser atualizado; as eleições para os cargos de gestão pedagógica, gestão administrativa e coordenação pedagógica, nas quais, as atuais gestoras fazem questão de realizar todos os trâmites, mesmo que sejam burocráticos; e por fim, outra situação observada, foi a articulação que a gestão na sua dinâmica possui com relação às demandas de cada função. Elas não se fechavam em suas funções, pelo contrário, tinham uma relação de cooperação, auxiliando umas às outras no que fosse necessário. Essas são algumas das situações observadas, sabendo que não daríamos conta de todas as características da prática da gestão em questão por conta do tempo de estágio, mas o que foi observado, demonstrou que as gestoras procuram agir de forma democrática.

Além disso, a gestão democrática se concentra na organização escolar, no bem-estar dos alunos e na busca de soluções para possíveis barreiras. Um exemplo que podemos destacar é como a instituição enfrentou os desafios do período da pandemia. O CMEI não ficou parado nesse momento dramático que o mundo vivenciou, a gestão, juntamente com o corpo docente faziam encontros semanais com as crianças por meio de plataformas digitais, como o Google Meet. Esses encontros permitiam a interação das crianças com as professoras e os colegas, além de as professoras e estagiárias produzirem vídeos educativos para serem mostrados nesses encontros. E mesmo depois que as aulas foram retornando aos poucos, a gestão, o corpo docente, os funcionários da cozinha e da limpeza trabalharam juntos para acolherem as crianças com segurança, sendo essas ações pensadas, segundo a gestora, pelo conselho escolar para o melhor andamento possível na situação em questão. Realizando o estágio, nós conseguimos entender que uma gestão democrá-

tica bem articulada consegue vencer os desafios que surgem, procurando desenvolver na escola, práticas que contemplem todos os indivíduos, por meio de formações, reuniões e planejamentos, capacitando os membros dessa comunidade para alcançar um bom funcionamento da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática é uma forma de gestão que possibilita às comunidades internas que compõem a escola e as externas compostas pelas famílias e demais interessados, serem ouvidas e por isso Vieira (2001) diz que o caráter desse tipo de gestão passa a ser, além de uma organização das relações de ensino-aprendizagem, um processo multifacetado, ou seja, um processo que é composto por diversos integrantes, como pais, professores, alunos, funcionários da escola, o bairro no qual a instituição está inserida, os quais podem contribuir com o bom andamento da escola. Além disso, a escola que é regida de forma democrática, preocupa-se em proporcionar o aprendizado ao aluno de forma crítica e reflexiva, formando assim, indivíduos pensantes e não meros reprodutores.

Todas as características e ações de uma gestão democrática que foram citadas no texto e como esta rege uma escola parecem algo difícil de ser alcançado. No entanto, a experiência que tivemos no estágio obrigatório em Gestão e Coordenação Pedagógica nos ajudou a compreender que é possível trabalhar de forma que integre todos os membros da comunidade escolar, nas ações da escola, na tomada de decisões e nas práticas pedagógicas. Fazer a escola ser democrática todos os dias não é um processo fácil, a nossa supervisora em um dos nossos encontros admitiu ter algumas dificuldades nas relações interpessoais, mas em nenhum momento isso foi motivo para que a gestão mudasse a sua concepção com relação à democrática. Através dessa experiência de estágio, mesmo que feita em um período excepcional, com muitas limitações, percebemos o quão importante para o bom andamento da escola e para o aprendizado dos alunos é ter uma gestão que se preocupa em atender as demandas de todos. Sendo assim, o Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica contribuiu de forma positiva à nossa formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação: Razão apaixonada e politização do pensamento.** Natal, RN. EDUFRN, 2012.

BERALDO, Fernando; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A Gestão Participativa na escola pública: Tendências e perspectivas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça/SP, Ano V – Número 10 – Julho de 2007 – Periódico Semestral.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Apresentação. GARCIA, Luciane Terra dos Santos; FREITAS, Alessandra Cardoso de. (org). **Gestão Educacional Democrática : avaliação e práticas**. - Natal, RN: EDUFRN, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 3, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, Série: Cadernos de gestão, 2006.


PAIVA, Maria Cristina Leandro. EDUCAR/CUIDAR: DA IMPRECISÃO AOS SABERES CONSTITUÍDOS NO COLETIVO DE UMA FORMAÇÃO EM CONTEXTO. OMEP/BRASIL. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender da profissão. **PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, p. 99-124, 2004.

QUEIROZ, Benedito José de; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Gestão democrática escolar à luz das ideias de Michel de Certeau. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 37, n. 1, p. 225 - 242, jan./abr. 2021.

SOUZA, ngelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, V. 25, n. 3, p. 123-140, dez.2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. ESCOLA - FUNÇÃO SOCIAL, GESTÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira; AGUIAR, Márcia ngela da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo. Cortez, 2001.



Desafios e perspectivas da coordenação pedagógica na aproximação entre família e escola.

*Damiana Oliveira Pereira da Silva;
Maria do Socorro Santos Ribeiro;
Rafaela Rodrigues de Lima.*

4

Resumo

O presente trabalho, fruto do estágio obrigatório supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica na Escola Municipal Professor Zacarias Gomes de Ensino Infantil e Fundamental I e II, na cidade de Zumbi, município de Rio do Fogo com cerca de 315 alunos no ano de 2021, levanta reflexões que surgiram no decorrer das reuniões com as Coordenadoras Pedagógicas realizadas remotamente no contexto de pandemia. A relação família-escola, ocupando parte de nossas observações e diálogos com a equipe, problematizou principalmente a falta de engajamento dos pais no acompanhamento da rotina escolar dos filhos, evidenciada, mais fortemente, pelo contexto de pandemia. Nesse sentido, o objetivo desse texto é discutir a relação família-escola, ressaltando os desafios e perspectivas enfrentadas pela Gestão e Coordenação Pedagógica, assim como os limites de sua atuação frente à responsabilidade dos pais no acompanhamento a rotina escolar dos filhos.

Palavras-chave: Relação família-escola, Gestão, Coordenação pedagógica.

1 Introdução

A discussão da relação entre família e escola é recorrente. Faz parte de um campo de preocupações permanentes da Gestão e Coordenação Pedagógica pelo caráter imprescindível de ser parte de uma estrutura essencial no processo dinâmico e complexo das relações educacionais, estando presente, de forma compulsória, desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino (CASTRO e REGATTIERI, 2005, p.15). No entanto, a participação da família na dinâmica da escola é frequentemente questionada e, no contexto da pandemia, não foi diferente, entre outros fatores, pelas dificuldades de aprendizagem de alunos e alunas ocasionadas pelo compulsoriedade do sistema remoto, que, na visão da gestão e coordenação pedagógica, essa realidade claramente se associava à falta de acompanhamento dos pais na rotina escolar dos filhos.

A recorrente visão evidenciada nas reflexões da Gestão e Coordenação Pedagógica motivou a ação de intervenção voltada para chamar a atenção da responsabilidade das famílias para a rotina escolar de seus filhos e filhas, resultando na decisão de produzir um vídeo com o objetivo de promover a aproximação família e escola. Porém, entendendo que não seria produtora fazer um vídeo para atender simplesmente às expectativas da gestão, com quem estávamos estabelecendo diálogos pedagógicos, passamos então a questionar se, num contexto de participação democrática, caberia à escola, ou melhor, à Coordenação Pedagógica cobrar dos pais mais participação na rotina escolar dos filhos, quando o dever do acompanhamento deles é intrínseco ao seu papel educativo? Será que a escola conota a participação da família a um molde que lhe é próprio? Isso nos faz pensar, por sua vez,

1. Alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

na fragilidade de uma gestão participativa da escola. Que gestão participativa é essa que precisa chamar à responsabilidade dos pais para que eles acompanhem mais de perto a vida escolar dos filhos?

Pensando nessas questões e buscando fundamentos à análise, nos valem das informações extraídas dos diálogos com a Gestão e Coordenação pedagógica durante o estágio realizado remotamente e das leituras sobre o assunto. Foram nove reuniões no processo de estágio, orientadas por questões previamente elaboradas pelos professores coordenadores do estágio como guia para aprendizagem. No decorrer dos diálogos com a Coordenação outras indagações que julgávamos necessárias foram feitas para que pudéssemos estabelecer aproximações entre teoria e a prática e qualificar a colaboração pedagógica exigida pelo estágio. Para cumprimento dessa exigência ficou decidido a produção de um vídeo para ser utilizado pela equipe pedagógica da escola em reuniões com os pais, reforçando a ideia da efetividade do aprendizado pelo acompanhamento deles na rotina escolar dos filhos/filhas. Assim, tomamos como uma de nossas referências, a pesquisa feita pelo movimento “todos pela educação” sobre o tema, que dispunha de dados estatísticos a respeito do tema, os quais também contribuiriam para fundamentar a mensagem que gostaríamos de comunicar na aproximação família e escola.

Nesse sentido, o texto propõe refletir sobre o processo de estágio, ressaltando a relação família-escola, frisando o papel dos pais no acompanhamento escolar de seus filhos a partir da visão da coordenação pedagógica da referida escola.

2 Relação família e escola

Compreendemos que a princípio, a relação entre família e escola se estabelece a partir do momento em que os pais (família) matriculam seus filhos e filhas na escola. Uma vez a criança matriculada, a escola deve criar meios, oportunidades para que haja uma maior interação com essas famílias, a fim de que se cumpra, da melhor maneira possível a sua função social que, entre outras, é “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2009, p. 13). Por outro lado, a função da família é matricular e promover o acesso da criança até a escola, além de prover os cuidados necessários, seja no âmbito afetivo, da saúde e nos aspectos sociais.

Segundo Nogueira (2006), há três processos que correspondem às transformações na relação família e escola, o primeiro processo é a aproximação que tem a própria criança como fator fundamental para a comunicação; o segundo é a individualização da relação, cuja interação é face a face do familiar com o educador; o terceiro e último é a divisão dos trabalhos educativos entre as duas partes, agora a escola não atua só no desenvolvimento intelectual, mas também, corporal, moral e emocional, já a família passa a requerer o direito de interferir nos assuntos referentes às aprendizagens, acerca do pedagógico e disciplinar.

Considerando a função de ambas as partes, sem querer delimitar fronteiras, é recorrente se ouvir falar que a interação escola e família ainda não está devidamente consolidada como um elo que funcione reciprocamente. Isso foi observado por nós durante o nosso estágio nas reflexões trazidas pela gestão e coordenação da escola quando nos relataram problemas, já antes da pandemia, que durante se intensificaram, da falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, negligenciando o compromisso com a escola, de forma a não se estabelecer de fato uma parceria entre escola e família, dando ênfase ao que Nogueira destaca “[...] a tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando” (NOGUEIRA, 2006, p. 162).

Entretanto, observamos nas alegações levantadas pela Coordenação Pedagógica, que a falta de participação dos pais na rotina escolar dos filhos pode ter relação direta com o modo como a comunicação é feita, inapropriada por vezes, de estabelecer aproximações ao molde da escola, ou mesmo pela falta dessa comunicação que se reconhece como necessária.

Constatamos que de fato há ruídos na comunicação que acarreta em desencontro entre escola e família, que não se refere unicamente a essa realidade observada no estágio, mas às escolas de forma geral. Talvez não haja por parte das escolas um planejamento ou estratégias para orientar os pais ou para trazê-los mais para perto da instituição, possibilitando às famílias fomentar maneiras de serem participativas de fato, não no sentido ideal, mas no sentido real, funcional, diante do contexto de cada família — compreendendo a maneira que cada uma possa ser participativa, e em que medida pode estar presente na escola, colaborando para que não haja, por parte delas, um sentimento de exclusão, conforme Andrade; Ribeiro (2006, p, 388):

Assim, parece ser importante promover na escola um diálogo reflexivo entre a prática cotidiana e as bases norteadoras de sua ação. Esta prática cotidiana, se refletida, pode lançar luz às ações efetivas e às não efetivas, sendo este processo fundamental para o estabelecimento de metas esclarecidas e estratégias de ação afinadas com a realidade.

Sem dúvida, a relação entre família e escola é importante para o desenvolvimento educacional dos alunos. No contexto observado, pensamos que talvez a interação escola e família não esteja bem estruturada por causa da maneira como ela está sendo construída. Um exemplo disso pode ser conferido quando a escola só faz cobranças aos pais relacionadas à disciplina do aluno, à participação nas tarefas e se limita apenas a informar as decisões tomadas durante o ano letivo. Os pais, por sua vez, comparecem à escola para ouvir o que ela se limita a lhe informar, ou reclamar de algo que não lhe agradou referente ao professor do seu filho(a), ou ainda, quando este (a) comete algum ato considerado indisciplinado. Para nós ficou claro, que, no contexto vivenciado e refletido, a relação escola e família deva ser analisada sobre como está sendo construída a partir desses moldes, pois pode acabar

impossibilitando o diálogo e a uma participação efetiva, pois essa relação não deve estar focada na reclamação e na cobrança, mas sim, como reflete a citação abaixo, ela deve:

[...] estar a serviço de diversas finalidades, tais como: o cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos; o fortalecimento da gestão democrática da escola; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre comunidade e escola; o conhecimento da realidade do aluno; entre outras. (BRASIL, 2009, p. 15)

Foi pensando nessas finalidades que, ao elaborarmos o projeto de colaboração, a produção do vídeo, procuramos utilizar uma linguagem que possibilitasse aos responsáveis pelos alunos refletirem sobre o que eles podem fazer para participar da vida escolar dos filhos e filhas, considerando os limites das possibilidades deles. Com essa proposta acreditávamos contribuir para estreitar os laços com a escola, o que seria uma forma de começar a estabelecer, aos poucos, o diálogo entre escola e família, sem dizer ou impor a elas o que devem fazer e sim promovendo a possibilidade de refletirem sobre suas ações com relação à vida escolar do seus filhos(as) e, por consequência se aproximarem mais da escola que os acolhe.

2.1 O papel da Coordenação e Gestão Pedagógica.

A reflexão família e escola não está descolada da figura do coordenador pedagógico. No contexto observado vimos que a coordenadora está envolvida, não apenas com as questões demandas do ensino-aprendizagem, mas com praticamente tudo que se desenvolve na escola. Embora haja atribuições específicas da gestora e da coordenadora pedagógica, as duas fazem muitas atividades conjuntas, para um melhor funcionamento da escola, o que cabe indagar se ao assumir, tantas funções, a coordenação não corre o risco de não ter o tempo necessário para refletir, aprofundar, pesquisar questões relacionadas ao seu papel específico, o pedagógico.

É fundamental, sobretudo, nós que vivenciamos o estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica, atentarmos para a função da Coordenação Pedagógica, que é uma figura indispensável para que se desenvolva uma gestão democrática eficiente. Além de ser responsável pela formação continuada dos professores, as funções do coordenador também consistem em

(...) articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar e subsidiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola, junto com os professores, na esperança de conseguir organizar e realizar um ambiente escolar que favoreça ao desenvolvimento da aprendizagem, com ética e cidadania, partindo de uma gestão democrática fortalecedora e do trabalho coletivo (JANUÁRIO, JANUÁRIO, MARTINS, 2020, p. 02).

Nos diálogos com a vice-diretora e coordenadora pedagógica detectamos que há entre a equipe uma relação de cooperação, prática presente nas reflexões de Januário, Januário e Martins (2020, p.3) quando afirma:

a escola deve estabelecer um diálogo para fortalecer o trabalho em equipe, dando condições para que os membros da comunidade escolar façam juntos o educar e o aprender acontecer, possibilitando a troca de saberes e suas experiências, contribuindo com um ensino de qualidade.

No entanto, não foi possível perceber essa relação quando se tratava da participação da família na dinâmica da escola. Observamos que o contexto da pandemia, atípico, trouxe um maior ruído nas relações família-escola, desnudando o que, de certa forma, já acontecia no que diz respeito à gestão democrática, e de como essa participação efetivamente ocorria de fato na escola. O coordenador pedagógico é o mediador imediato dessa relação família-escola, enredada numa dinâmica de ensino remoto, atuou no seu papel para construir relações aproximadas que dirimissem problemas envolvendo o ensino e a aprendizagem. Os déficits de aprendizados ocasionados pela falta de acesso à tecnologia, às condições socioeconômicas que afetam ainda mais a vida das famílias.

Compreendemos que a participação dos pais não se reduz ao acompanhamento das tarefas escolares de seus filhos, essa prática efetivamente realizada, por si só, não é indicativo de gestão democrática participativa. É papel da coordenação promover a formação continuada dos professores, discussões sobre currículo e projeto político pedagógico, com a participação dos pais e comunidade escolar, pois uma gestão participativa, não pode contar apenas com o comparecimento dos pais às reuniões para buscar boletins na instituição de ensino.

Compreendemos, então, que para estabelecer um diálogo com os pais é necessário não somente realizar reuniões para discutir questões emergentes, pendentes que fazem parte dessas relações. Para garantir a presença dos pais, a escola precisa ter uma comunicação efetiva com os responsáveis, ouvindo-os primeiramente, levantando quais demandas mobilizam essa relação, definir com eles os dias e horários para reuniões, considerando a diversidade de situações, as realidades das famílias, jornadas de trabalho entre outros, criando as condições para o desenvolvimento de um trabalho democrático na prática, principalmente dando abertura aos pais para participarem de fato, dando a eles a oportunidade de tomar decisões conjuntas com a escola, e quanto a isso, a coordenação pedagógica tem de se fazer presente, pois:

Promover e incentivar a participação dos familiares no cotidiano das ações pedagógicas, ocorridas dentro da instituição, bem como no diagnóstico de problemas e tomadas de decisões, também são aspectos fundamentais a serem observados pelo coordenador consciente da necessidade de superar a noção unilateral de organização das práticas pedagógicas (CORRÊA, GESSER, 2012, p. 8-9)

Comungamos da ideia de que a participação dos familiares no processo pedagógico seria um importante elemento na parceria com a escola, podendo assim contribuir para o sucesso escolar, mas pensamos também que requer da gestão e da coordenação a ampliação da visão quanto às perspectivas para uma participação democrática de fato, e procurar alternativas para superar os desafios durante esse percurso.

2.2 Desafios e perspectivas da coordenação no contexto da escola onde o estágio aconteceu

Durante as nossas conversas com a gestora e a coordenadora pedagógica, ficaram evidentes alguns desafios que a escola teve que enfrentar para que o trabalho pedagógico, o desenvolvimento do ensino aprendizagem e a relação entre família e escola pudessem funcionar, se não da maneira ideal, mas pelo menos funcionassem de maneira satisfatória.

Aspectos incomuns aconteceram para que esta escola em questão enfrentasse problemas para manter um funcionamento adequado e que assegura o contato com os pais (familiares) dos seus alunos. O primeiro fator incomum foi o aparecimento da covid-19, que deixou a gestão e coordenação bastante preocupadas, no sentido de como iriam trabalhar as questões de ensino aprendizagem e como iriam manter uma interação com os familiares dos seu alunos, visto que, no contexto de pandemia, todos precisavam estar isolados e se manterem distantes e, ao mesmo tempo, estavam agora, no processo de ampliação de uma escola que atendia apenas Educação Infantil e Ensino Fundamental I, passando a ofertar também o Ensino Fundamental II, aumentando assim o que demanda não só os alunos, mas também dos familiares deles. Nesse sentido, a pandemia foi um grande empecilho para se estabelecer um contato mais interativo, uma ligação maior da escola com a família.

Embora a escola não pudesse estabelecer um contato mais aproximado com os familiares dos seus alunos, procurou, através da tecnologia, como aplicativos de mensagem e plataformas de reuniões online, estabelecer contato com os pais das crianças e, também, procurar alternativas e maneiras de lidar com as aulas e as atividades que a partir de então, se tornaram remotas. Apesar da tecnologia ter um papel importante nas relações entre ensino e aprendizagem, professor e aluno, escola e família, não conseguiram aproximação satisfatória, ao nível desejado ou idealizado pela escola, por vezes atribuindo aos pais o problema de aproveitamento do aprendizado. Isso nos fez concordar com o que está dito na citação abaixo.

[... o fato de que em boa parte das experiências identificadas a interação com as famílias não é pensada como uma estratégia de conhecimento da situação familiar para a construção de um diálogo em torno da educação escolar, mas sim como uma intervenção no ambiente familiar para que ele responda de forma mais efetiva às demandas da escola (BRASIL, 2009, p. 39).

No entanto, a escola é ciente de que as famílias pertencem a contextos socioeconômicos e realidades diferentes, que por vezes as impedem de se dedicarem um pouco mais a vida escolar dos filhos, e a manter uma relação mais próxima com a escola. Pensando nisso, as perspectivas quanto a este aspecto é a de que a escola busque estratégias para a aproximação entre ela e as famílias de modo a ser condizente com as suas diferentes realidades socioeconômicas, pois:

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional (BRASIL, 2009. p. 41).

Isso evidencia que a escola precisa reavaliar a maneira que está sendo construída a relação entre escola e família, para poder planejar a melhor maneira de estreitar laços com os pais de seus alunos. Pensamos, a partir do nossos pontos de vista, que , após essa reavaliação a produção de um planejamento voltado para ações que aproximem mais as famílias, a escola deveria criar espaços de participação, onde elas possam fazer parte da tomada de decisões, no âmbito da escola de maneira conjunta com a gestão e coordenação pedagógica. Assim, poderem participar de forma mais democrática das ações, encontrando soluções aos impasses cotidianos na instituição escolar. Uma vez aberto esse espaço, a escola dá um salto qualitativo no que se refere a ser uma instituição democrática, pois de fato, ela vai estar oportunizando dividir com os pais dos alunos o poder de decisão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo foi de total importância para nossa formação, pois conseguimos entender o funcionamento da dinâmica escolar sob a orientação e administração da equipe de gestão e coordenação pedagógica, trazendo para o centro das reflexões os desafios e perspectivas enfrentados pela coordenação pedagógica na aproximação família e escola.

Como já dito, compreendemos que a relação família-escola é fundamental para uma educação de qualidade. No contexto analisado, constatamos que os problemas de distanciamento nessa relação, na visão da gestão e coordenação pedagógica afetam o aproveitamento escolar, em virtude da falta de acompanhamento dos pais na dinâmica escolar dos filhos, situação que foi agravada no contexto da pandemia.

Face às questões levantadas, a análise apontou que a falta de comunicação adequada entre a escola e os pais dos alunos impossibilita o estreitamento da relação entre escola e família. Porém, como forma de superação, destacamos que a gestão e a coordenação pedagógica podem buscar estratégias como a reavaliação da maneira como está sendo construída essa relação e o planejamento de ações concretas para a participação efetiva

dos pais. Dentro dessa perspectiva está inserida a nossa colaboração para ajudar nessa aproximação: um vídeo que foi o produto do nosso estágio, incentivando a reflexão dos pais acerca do acompanhamento escolar dos seus filhos.

Concluimos que sem a comunicação adequado não há êxito no diálogo com os pais, inviabilizando o estreitamento de laços entre escola e família, pondo em risco a construção de um relacionamento democrático de fato, além de se tornar um empecilho para se estabelecer o objetivo maior da escola, que é propiciar uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS


CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. O Planejamento Educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político. Seminário de pesquisa: Seminário de pesquisa do PPE. [S. l.: s. n.], 2012.

GOMES, Simone; APARECIDO, Fernando. A Pesquisa no Estágio , O Projeto de intervenção Pedagógica e a escola: Interfaces Necessárias. Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino , [s. l.], ed. IV, p. 16, 2011.

JANUÁRIO, Samara De Oliveira; JANUÁRIO, Samila de Oliveira; MARTINS, Edivânia Santana dos Santos. A função do Coordenador dentro da Gestão Democrática. In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais...Natal(RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <[https:// www.even3.com.br/anais/Amplamente Cursos/235612-A-Função pedagógica-do-coordenador-dentro-da-gestão-democrática](https://www.even3.com.br/anais/Amplamente_Cursos/235612-A-Função_pedagógica-do-coordenador-dentro-da-gestão-democrática)>. Acesso em: 10/01/2022 18:23.

SILVA, Elivânia Martins da; ROCHA, Renata Gonzales da; LOPES, Cristianne. Coordenação Pedagógica: Relações interpessoal mediada pelo coordenador pedagógica entre escola e família. V CONDECU, Congresso Nacional de Educação. Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE. eli_martins.silva@hotmail.com.

CASTRO, Jane Margarethe; REGATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares / organizado. – Brasília : UNESCO, MEC, 2009. 104 p.



Percepções sobre a escola: o que pensam os estudantes de uma escola pública de Natal?

*Débora Alyce da Silva Matias;
Elidiane Francisca da Silva.*

5

Resumo: Este artigo aborda as percepções dos estudantes sobre uma escola pública do município de Natal, no estado do Rio Grande do Norte (RN). Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito de um estágio curricular supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulado “Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica”. Buscou-se levantar e analisar dados acerca do sentido que os alunos do ensino fundamental II dão à escola e às aprendizagens, que constroem nesta instituição educativa, e perceber como o trabalho da gestão escolar dialoga com os anseios dos estudantes e os conflitos que acontecem entre eles. Este trabalho possui abordagem qualitativa e faz uso de pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. O nosso referencial teórico está pautado em Bernard Charlot (1999) e Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2004). Justifica-se mediante a necessidade de compreender e compartilhar com a gestão escolar as motivações e significados dados pelos estudantes à escola. Conclui-se que a escola é vista como um espaço de aprendizagem e de transformação social pela maioria do público-alvo da pesquisa, e que a coordenação e a gestão escolar pensam estratégias para atender às necessidades dos estudantes.

Palavras-chaves: Gestão escolar; Motivação; Sentido; Aprendizagens.

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia da UFRN, intitulado “Gestão e Coordenação Pedagógica” e trata das percepções de escola dos estudantes de uma instituição pública de ensino em Natal-RN. O estágio possui uma carga horária de 100 horas, sendo 60 horas destinadas à orientação na sala de aula. Neste espaço-tempo a professora orientadora instiga problematizações referentes ao papel da gestão e coordenação escolar, bem como dá orientações para o bom encaminhamento das ações na instituição de pesquisa. As 40 horas restantes são destinadas à inserção das estagiárias e estagiários na escola, para ações de observação, participação e colaboração, sob a supervisão de um profissional da gestão ou da coordenação pedagógica, em nosso caso, a gestora administrativa da escola.

É importante ressaltar que compreendemos o estágio curricular supervisionado como ação de pesquisa, pois a docência requer pesquisa, no sentido amplo da palavra, isto é, ser pesquisador não se restringe a possuir bolsas financiadas pelas instituições de fomento (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e outros) à pesquisa ou até mesmo

1. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: deboralyce@gmail.com

2. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: elidiane.silva.117@ufrn.edu.br

aos intelectuais que realizam incessantes publicações. Assim, ser docente também é ser pesquisador, uma vez que a prática deste profissional exige buscas, descobertas, criação, construção, interrogação, uso de métodos e etc. Corazza (2011, p. 2) aborda que “todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa”, mediando a construção do conhecimento pelos alunos.

O estágio supervisionado é dividido em ações de observação, participação e colaboração, respectivamente. Nos momentos de observação foi possível perceber as nuances da função da gestão escolar, principalmente no que diz respeito ao papel da gestora administrativa na escola; nos momentos de participação foi possível contribuir com a construção do Plano de Ação para a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola; enquanto que nos momentos de colaboração construímos e implementamos um projeto de ação com vistas a superar as inquietações percebidas nos momentos de observação.

A partir disso, cabe-nos contextualizar a escola em que o estágio foi realizado. A instituição lócus de nossa pesquisa é uma escola da rede pública de Natal-RN, que funciona nos três turnos - matutino, vespertino e noturno, ofertando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta escola possui pouco mais de 400 (quatrocentos) estudantes e conforme informado pelo gestor pedagógico, seu público-alvo caracteriza-se pela vulnerabilidade social. Ademais, alguns estudantes vivem em ambientes conflituosos, ou seja, com familiares agressivos e envolvidos com facções criminosas, conforme relatos dos estudantes e da gestão e coordenação pedagógica.

O nosso estágio foi realizado no turno vespertino, o qual atende crianças e adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Nesse espaço-tempo, observamos que a gestão escolar possui a inquietação de compreender a não motivação dos estudantes para as aprendizagens proporcionadas pela comunidade escolar e o excesso de conflitos que ocorrem entre eles. Compreendendo que a motivação e a não motivação dos estudantes relativas à presença deles na escola perpassa variáveis diversas, incluindo questões culturais, socioeconômicas, psicológicas e modos de funcionamento da comunidade escolar. Portanto, buscamos levantar e analisar dados acerca do sentido que os alunos do ensino fundamental II dão à escola e às aprendizagens que constroem nesta instituição educativa, e perceber como o trabalho da gestão escolar dialoga com os anseios dos estudantes e os conflitos que acontecem entre eles. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa de análise de dados e os procedimentos metodológicos são bibliográficos, documentais e etnográficos e o nosso referencial teórico está pautado no conceito da Relação com o Saber de Bernard Charlot (1999) e na relação da Transversalidade com a Educação de Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2004) e justifica-se mediante a necessidade de compreender e compartilhar com a gestão escolar as motivações e os significados dados pelos estudantes à escola.

1 O projeto colaborativo

Mediante a observação da prática da gestora administrativa da escola, percebemos que diariamente ela precisava resolver conflitos envolvendo as crianças e os adolescentes, seja por ações de mau comportamento em horário de aula ou agressões verbais e físicas entre eles. Assim, a gestão e a coordenação escolar expressaram inquietações acerca dessas condutas e sobre a existência de uma não motivação sobre as aprendizagens que os docentes propunham a desenvolver nas salas de aulas.

O nosso projeto colaborativo consistiu na elaboração de um formulário online para compreender os motivos pelos quais os estudantes possuem ou não motivação de ir à escola e de perceber as raízes dos conflitos que ocorrem entre eles. Concordamos com Charlot (2005, p.40) quando ela destaca que “é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza - sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação”.

Este autor ainda destaca que a motivação é um processo que ocorre no exterior do sujeito, ou seja, alguém ou algo motiva o estudante. Enquanto que a mobilização é um processo interno do aluno, assim, ele se mobiliza por meio de sentidos e significados. Dessa forma, nosso objetivo com essa ação compreende a percepção da mobilização dos estudantes à ação de aprender o que é ensinado na escola, para então pensarmos (nós, estagiárias e a gestão escolar) em ações que visem a motivação dos alunos frente às aprendizagens escolares.

O formulário online intitulado “Qual a importância da minha escola” está dividido em três categorias de análise, conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 1 - Formulário: qual a importância da minha escola.

CATEGORIAS	PERGUNTAS
Categoria A: Identificação do aluno.	1.Seu nome: 2.De qual ano você é: 6º, 7º, 8º ou 9º ?
Categoria B: O sentido da escola.	3.Fale um pouco de sua escola. 4.O que a escola significa para você? 5.Por que você vem à escola? Opções: para estudar, ver os amigos e amigas, por recreação, por que a minha mãe, pai ou outro familiar mandam, por causa da merenda e outros. 6.Quais as disciplinas que você mais gosta? Opções: português, matemática, ciências, história, geografia, educação física e outros, 7.Por que você gosta dessas disciplinas? 8.Você gosta da maneira que os professores estão ensinando? Se não, o que mudaria? 9.Qual a profissão que você quer ter quando alcançar a maioridade?
Categoria C: As relações com os conflitos.	10.O que você acha dos conflitos (brigas) que já aconteceram aqui na escola? Opções: bom, ruim, tanto faz. 11.Você já esteve envolvido em algum deles? Opções: sim, não, talvez. 12.Por quais motivos você acha que esses conflitos (brigas) acontecem? 13.Como podemos evitar esses conflitos? 14.Como você pode colaborar para fazer da escola que estuda um lugar mais agradável?

Fonte: as autoras desta pesquisa, 2022.

A aplicação deste formulário alcançou 52 (cinquenta e duas) crianças e adolescentes do ensino fundamental II da escola. Deste total, houve um equilíbrio de submissão de respostas entre o 6º, 7º, 8º e 9º, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Divisão das respostas por séries.



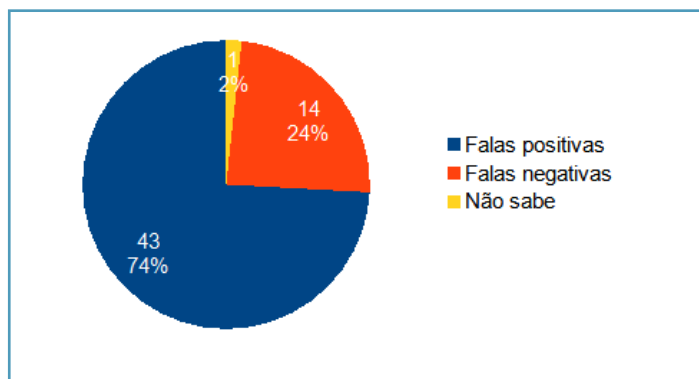
Fonte: as autoras desta pesquisa, 2022.

Conforme aponta o gráfico acima, 30,8% das respostas foram de estudantes do 6º ano, 23,1% foram do 7º ano, 21,2% do 8º ano e 25% do 9º ano. Entretanto, mesmo o 8º sendo a turma que submeteu menos respostas ao formulário, foi a que mais designou adjetivos negativos à escola, sendo a turma escolhida pelas pesquisadoras para a ação colaborativa que será melhor detalhada à frente.

2 O sentido da escola para os estudantes de uma escola pública de Natal

Para compreender a percepção dos estudantes público-alvo desta pesquisa faz-se necessário analisar as respostas submetidas no formulário, articulando-as à observação das práticas cotidianas que tiveram ao longo do estágio supervisionado. Assim, no que se refere ao direcionamento “Fale um pouco de sua escola”, percebemos que a maioria dos estudantes que responderam ao formulário a percebe como um lugar positivo, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Respostas ao direcionamento “Fale um pouco de sua escola.”



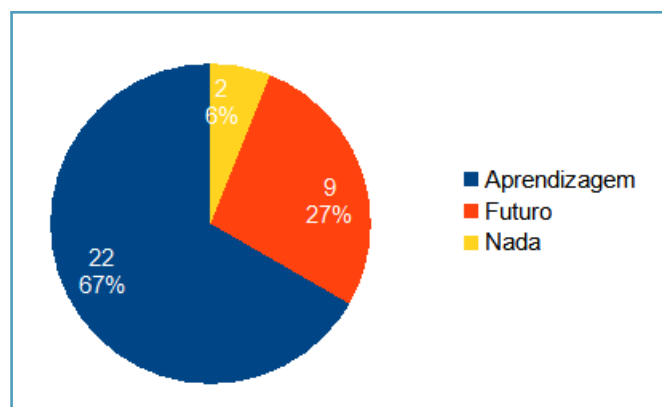
Fonte: as autoras desta pesquisa, 2022.

Assim, percebe-se que 74% dos estudantes da escola pesquisada consideram a escola como um espaço agradável e positivo, enquanto que 24% apontam as lacunas desta instituição e 2% não sabem o que dizer sobre a escola. É válido ressaltar que nas respostas em que uma pessoa escreveu na mesma frase elementos satisfatórios e insatisfatórios, nós a consideramos como uma resposta positiva e negativa, concomitantemente. Seguem algumas falas abstraídas desta pergunta: “Bom, eu acho ela muito legal. O aprendizado é muito fácil e aqui é um lugar até que bem agradável. Gosto bastante daqui!!! Tirando o fato de alguns professores serem bem grosseiros... Mas isso a gente releva.”; “Estudo aqui desde do jardim de infância e gosto muito, aliás nem queria sair desta escola”; “Eu gosto, tem muitas coisas boas, porém é uma escola desorganizada e preconceituosa”; “Ela é bem legal, mas gostaria que tivesse uma sala de informática.”. A partir dessas respostas, percebemos um posicionamento crítico dos estudantes frente às inquietações que possuem, as quais podem ser elementos possíveis para levantarmos hipóteses referentes à motivação ou não motivação destes frente às aprendizagens oferecidas na escola.

No tocante à pergunta supracitada e às poucas respostas descritas acima, é válido que a gestão escolar pense em alternativas que possibilitem que as turmas tenham aulas em todos os horários, evitando que saiam cedo da escola com muita frequência; que pense em solicitações financeiras junto à Secretaria Municipal de Educação para reativar a sala de informática com a finalidade de dinamizar os espaços de aprendizagens e, ainda, a realização de ações que possuam o propósito de reduzir os preconceitos que ocorrem no interior da escola.

Quanto à pergunta sobre a significância da escola para os estudantes, temos os seguintes dados:

Gráfico 3 - Respostas à pergunta: O que a escola significa para você?



Fonte: as autoras desta pesquisa, 2022.

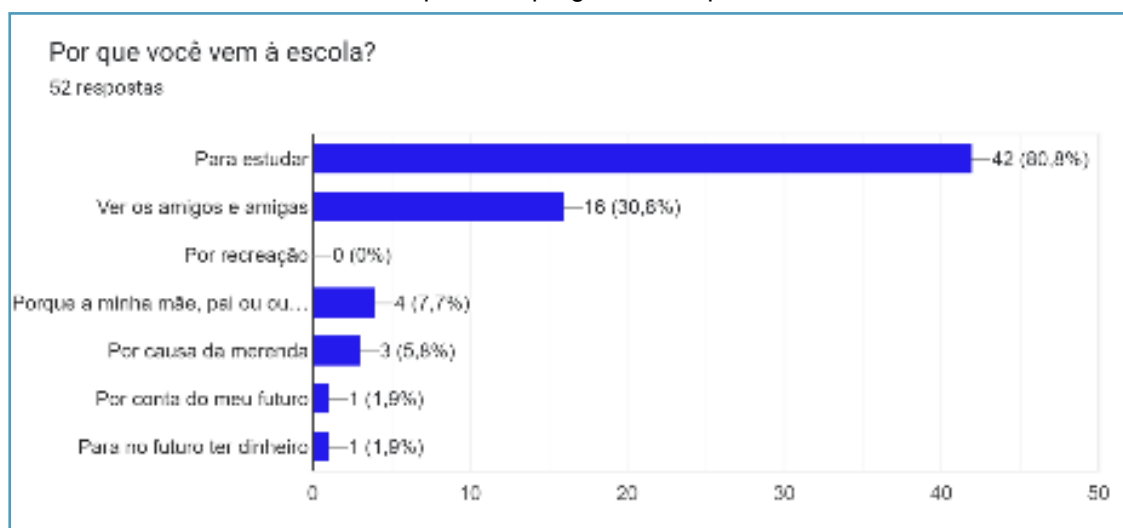
Como é perceptível no gráfico acima, 67% dos estudantes que submeteram respostas a esta pergunta percebem a escola como um lugar de aprendizagens, enquanto que

27% a vê como espaço de preparação para o futuro e ainda, 6% disseram que a escola não significa nada para eles. Dessa maneira, é positivo perceber que a maioria dos estudantes concluem que a essência da escola é promover aprendizagens que contribuirão para a formação integral deles. Mesmo assim, é preciso que a escola esteja atenta aos 27% que percebem a escola de forma equivocada como “passaporte para o futuro”, uma vez que a relação deles com o saber precisa ser ressignificada e não ficar restrita ao aspecto da formação técnica e a busca por diplomas.

Sabendo que a escola é um espaço-tempo de muitas culturas, onde cada indivíduo possui a sua singularidade, é preciso que os profissionais da educação, principalmente os atuantes na rede pública de ensino, possuam um olhar atento e escuta ativa para as relações que os alunos possuem com o saber. Charlot (2005) aborda que existem crianças e adolescentes nas escolas que não sabem o porquê de estarem lá, há outros que estão fisicamente, mas não estão presentes de fato, por isso não podemos deixar de olhar para os 6% de respostas que caracterizam a escola como “nada”, pois nesse caso, podemos levantar a hipótese de que ainda não possuem relação alguma com o saber. Assim, é essencial que as aprendizagens escolares façam/tenham sentido para a vida dos estudantes. Foi pensando nisso que nos propusemos a investigar a percepção de escola dos alunos para que a gestão escolar planeje a realização de práticas pedagógicas que visem promover nos estudantes a relação com o saber.

Acerca das motivações dos estudantes ao irem para a escola, temos os seguintes dados:

Gráfico 4 - Respostas à pergunta: Por que você vem à escola?



Fonte: as autoras desta pesquisa, 2022.

Este gráfico nos mostra de forma superficial que há muitas variáveis que interferem nas motivações dos estudantes ao irem para a escola. Sabemos que há fatores culturais, econômicos, sociais, políticos e outros que corroboram com a permanência ou evasão dos estudantes às escolas brasileiras, sendo necessário que a gestão escolar e os professores possuam a sensibilidade de perceber essas interferências externas à escola e busquem

direcionar a relação destes com o saber. Neste gráfico, percebe-se que 80,8% dos estudantes vão à escola para estudar, o que nos faz problematizar a seguinte questão: se 80,8% dos estudantes que responderam ao formulário vão à escola com o objetivo de construir aprendizagens, porque a violência é elemento desse cotidiano escolar? Sobre essa problemática concordamos com Naiff (2009, p. 10) quando aborda que “a indisciplina precisa ser vista como um movimento de crítica e questionamento à ordem estabelecida, fato que deve gerar reflexão, em vez de provocar, na escola, o silenciamento.” e, quase sempre, essa indisciplina configura-se como um pedido por socorro por espaço para expressão.

É preciso que a escola esteja atenta a não perceber os estudantes descontextualizados de seu espaço-tempo, para não criar a cultura da patologização, isto é, criar a tentativa de explicar as razões da violência na escola em variáveis externas à escola - doenças, incapacidades e classificações que os percebem como seres perigosos (NAIFF, 2009). Assim, pensamos que elementos como o diálogo e a participação coletiva são essenciais para a tentativa de superação da violência no âmbito escolar e que a relação desses estudantes com o saber é um fato que precisa ser problematizado.

Pensamos que este estudo configura-se como um início tímido de investigação referente à relação com o saber desses estudantes, pois não nos apresenta todas as respostas que gostaríamos de ter. Na verdade, estamos com mais interrogações do que afirmações, como: Se 80,8 dos estudantes que responderam ao formulário dizem que vão à escola para estudar e 30,8% vão para ver os amigos, valorizando as relações interpessoais, porque quase todos os dias presenciamos episódios de violência?

Mediante a limitação de estrutura deste artigo não abordaremos na análise dos dados, as respostas dos estudantes no que diz respeito às preferências por disciplinas, as justificativas e opiniões acerca da prática pedagógica dos professores.

3 Ação Colaborativa e a percepção dos estudantes acerca da indisciplina escolar

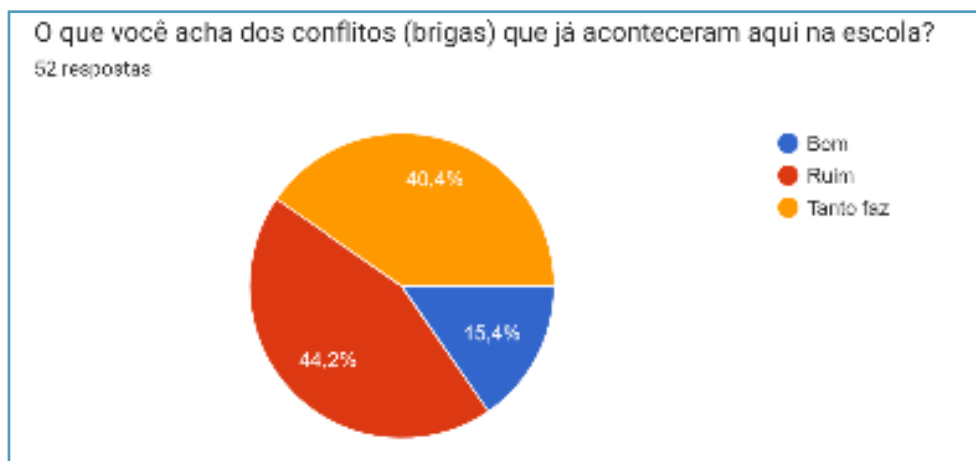
A partir da produção e discussão dos dados do formulário, elaboramos a ação colaborativa na turma que mais designou adjetivos negativos à escola (8º ano) com o objetivo de problematizar com eles o sentido da escola para suas vidas e a relação que possuem com o saber. Charlot (2005, p. 120) aborda que a escola “é, acima de tudo, feita para permitir que os jovens adquiram saberes e competências cognitivas e intelectuais [...] é feita também para desenvolver sentido em suas vidas”, contrariando a percepção de escola que serve apenas para passar de séries/anos, ter um diploma e conseguir um emprego com remuneração digna.

Assim, com o tempo de 1h40min, realizamos um momento de reflexões acerca das definições que eles deram à escola no ato de respostas do formulário, perguntando-lhes se concordavam ou não com o que estavam lendo e o porquê. Em caso de reclamações descritas, do tipo “a escola é preconceituosa” ou “é muito bagunçada e as pessoas brigam mui-

to”, solicitamos que dessem sugestões de superação destas problemáticas. Em seguida, houve um momento de exposição da importância da escola no contexto amplo até o local - a escola deles. Por fim, construímos um cartaz motivacional acerca da não desistência de frequentar a escola.

Nessa socialização inicial com a turma, o diálogo foi elemento fundamental, tendo os estudantes maior espaço para expressar-se, pois concordamos com Charlot (2005) quando destaca que é possível regular a violência e o conflito pela palavra e não devolvendo a violência e/ou o castigo. Concordamos que esses conflitos violentos estão intrinsecamente associados à categoria da relação com o sentido da escola, uma vez que a relação com o saber dos estudantes de toda e qualquer escola influenciará os seus comportamentos dentro e fora das salas de aula, ou seja, se o foco dos estudantes é a agressão física e verbal, as aprendizagens não possuem significado para eles. Logo, é preciso que os profissionais da educação se mobilizem para construir essa relação entre os estudantes e o conhecimento. Vejamos o que diz o gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Respostas à pergunta: O que você acha dos conflitos (brigas) que já aconteceram aqui na escola?



Fonte: as autoras desta pesquisa, 2022.

Como se pode perceber, 44,2% dos estudantes que responderam o formulário concordam que os conflitos são negativos, enquanto 40,4% são indiferentes - o que é preocupante, tendo em vista que tais conflitos afetam o bom desenvolvimento da escola e de forma indireta, afetam as aprendizagens até mesmo dos estudantes que não são partícipes dos conflitos, pois enquanto a gestão, a coordenação e os docentes estão focados em resolver problemas de violência ocorridos diariamente, eles deixam de focar em planejamentos e implementação de ações que pensam o bom desenvolvimento e as aprendizagens de todos os estudantes.

Além desse percentual, temos 15,4% que consideram os conflitos como um fator positivo, uma hipótese possível para esse dado é que esses adolescentes tenham normalizado os conflitos por já viverem em ambientes familiares (ou não) em que as brigas e a violência já façam parte do cotidiano. Barbieri, Santos e Avelino (2021, p. 1) dizem que

A hostilidade é comumente estimulada por meio do convívio em ambientes violentos, os alunos absorvem para si a atmosfera ali presente e o único modo que encontram de se expressar é por meio da agressividade, ofensas e humilhações contra os colegas, professores e os funcionários da instituição.

Outra hipótese semelhante e possível é a de que estejam suplicando por voz e vez na escola, e por meio da indisciplina estejam demonstrando insatisfação e questionamento à cultura escolar. Sobre isso, Naiff (2009, p. 115) diz que

Enfrentar as indisciplinas da vida exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos não mais como sujeitos subservientes ou como adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho é reconhecer os alunos como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almeja a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz.

Não testamos essas hipóteses através de métodos científicos (entrevistas abertas e outros), por isso não podemos dar justificativas às respostas dos estudantes e esse não é nosso objetivo com este trabalho. Temos apenas a pretensão de promover reflexões e problematizações acerca dos comportamentos das crianças e adolescentes de uma determinada escola, relacionando-os com as respostas dadas ao questionário e as bibliografias estudadas.

Quando perguntados sobre o que sugerem para superar esses conflitos, alguns dizem que não há nada a ser feito, outros optam pela violência e outros sugerem a construção de amizades, gentileza e respeito. Sobre a tentativa de superação da violência que ocorre na escola, Charlot (2005) declara que há correlações entre a violência e a relação dos alunos com o saber, uma vez que a escola é social e encontra-se envolvida em relações de dominação e desigualdades. Por isso, enfatizamos a importância do trabalho com a relação do saber dos alunos, sendo preciso que a gestão escolar mobilize ações educativas que envolvam todos os segmentos da escola, com o objetivo de superar a violência no ambiente escolar a partir das nuances das relações com o saber que os estudantes possuem.

Na coleção “O sentido da Escola” (2004), organizada por Nilda Alves e Regina Garcia, há um compilado de contribuições de diversos autores, tais como: Sílvio Gallo, Edgar Morin, Carlos Ferrazo, além das próprias organizadoras. O escritor Sílvio Gallo, quando tratou da temática “Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar”, escreveu que “para pensar problemas híbridos, necessitamos de saberes híbridos, para além dos saberes disciplinares” (ALVES; GARCIA, 2004, p.28). Logo, concluímos que os problemas presentes neste ambiente não podem ser solucionados a partir de uma compartimentalização, colocando a responsabilidade em apenas um segmento escolar achando que por si só conseguirá resolver todos os problemas. Pelo contrário, acreditamos em um trabalho integral, assim como um corpo, composto de vários membros, precisando um dos outros para um bom funcionamento.

De acordo com Alves e Garcia (2004, p.28), o trabalho com a interdisciplinaridade surge “exatamente para possibilitar esse livre trânsito entre os saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos” como os educacionais, por exemplo. Logo, o trabalho colaborativo entre as diferentes esferas do corpo escolar permitirá que esses adolescentes consigam tomar consciência da importância da escola em suas vidas e dentro da própria comunidade, e, assim, mobilizar também mudanças nos seus comportamentos. Alves e Garcia (2004), ainda ressaltam a importância da participação dos professores no processo de superação da contradição existente entre o saber e a realidade, pois, como visto nas respostas do formulário, os adolescentes possuem percepções muito boas sobre a escola, mas isso não reflete nos comportamentos deles.

4 Diálogo da gestão escolar com os anseios dos estudantes

A gestão é um eixo da estrutura escolar que possui (e deve possuir) um conhecimento acerca do cotidiano da escola, o que nela acontece, tanto situações boas como ruins, não se distanciando assim da realidade e não apenas focada nos assuntos administrativos e burocráticos da instituição. Concordamos com Oliveira et al (2019, n. p) sobre a visão do papel da gestão escolar quando diz que

o gestor escolar possui uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sociopolítico, relacional, material, financeiro e pedagógico, onde o trabalho deste não se restringe apenas à administração do estabelecimento de ensino, mas a de um agente responsável pela transformação do educando, que vai desde o acompanhamento da aprendizagem até o trabalho de toda a equipe escolar.

Ressaltamos, ainda, o valor pedagógico da gestão escolar na formação e transformação do educando, auxiliando-o assim a construir conhecimentos que elevem a sua visão sobre a importância da instituição em que estuda e corroborando para a formação integral do cidadão.

Compreendemos que a gestão democrática configura-se como um elemento essencial para o bom desenvolvimento da escola e concordamos com Nascimento (2014, n. p) quando aborda que “a escola enquanto instituição social eminentemente educativa tem como objetivo promover a formação do indivíduo, formar cidadãos críticos e desenvolver um trabalho pedagógico-organizacional baseados em uma gestão democrática”. Ainda sobre a gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), em seu artigo 3º inciso VIII, assegura que as instituições públicas de ensino devem gerir conforme o princípio da gestão democrática buscando garantir a participação, autonomia, transparência e o pluralismo em seu trabalho, bem como conduzir o corpo escolar a agir desta forma nas tomadas de decisões (BRASIL, 1996), sendo necessário que esses princípios estejam presentes no interior das escolas para que se construa uma educação humanizadora, ética, que respeite e valorize a diversidade, autônoma, transparente com a

sociedade e, sobretudo, participativa.

Ao apresentarmos a proposta da ação colaborativa à gestão escolar, tivemos apoio e sugestões de aperfeiçoamento, face que compreender as motivações ou não motivações dos estudantes acerca das aprendizagens é uma inquietação da própria gestão. Nesse ínterim, colaboramos com a construção de um formulário online para o Plano de Ação proposto pela gestão e a coordenação escolar, com vistas a compreenderem as concepções, percepções, inquietações e opiniões dos diferentes segmentos escolares acerca do ambiente educativo, da prática pedagógica, ensino e aprendizagem da leitura e escrita, gestão escolar democrática, formação e condição de trabalho dos profissionais da escola, acesso e permanência dos alunos na escola e ambiente físico escolar para a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola. Logo, além da comunicação presente no cotidiano, é perceptível a tentativa da gestão e da coordenação pedagógica, por meio desse instrumento, de realizar um trabalho colaborativo e participativo com o objetivo de atender aos anseios dos indivíduos que compõem a escola.

Considerações finais

Segundo Bell Hooks (2017), ouvir é um exercício de reconhecimento e garante que nenhum estudante permaneça invisível. É importante que a gestão escute as crianças e os adolescentes, já que sua forma de gerir é pautada na gestão democrática e um de seus princípios é a participação. Talvez, uma alternativa para a gestão e a coordenação continuarem esta ação que começamos seria realizar momentos de escuta ativa a esses adolescentes, aliada às atividades interdisciplinares entre as áreas do conhecimento para que se retorne aos estudantes o sentimento de pertencimento e importância do ambiente escolar.

Mediante este estudo, percebemos que a escola é vista como um espaço de aprendizagem e de transformação social pela maioria do público-alvo da pesquisa e que a coordenação e a gestão escolar pensam estratégias para atender as necessidades dos estudantes. Pensamos que medidas punitivas, tais como aplicação de advertência e negação de espaço recreativo como a quadra esportiva da escola, configuram-se como um reforço negativo para a indisciplina e são insuficientes para a construção da relação com o saber e a superação da violência na escola. Entretanto, a investigação das causas dessas problemáticas através da escuta ativa e do diálogo, bem como as ações colaborativas e interdisciplinares são fundamentais para o satisfatório desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Em resumo, concluímos que a escola não está aquém das desigualdades sociais, pelo contrário, ela é agente de transformação da sociedade e exercerá a sua função social quando a comunidade escolar trabalhar de forma coletiva, fazendo uso dos princípios da gestão democrática. Esta, é necessária no interior de toda e qualquer escola, seja ela pública ou privada, pois os princípios da participação, pluralidade, transparência e autonomia são substanciais para o bom desenvolvimento de todos os indivíduos que participam desta ins-

tituição.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 4^o ed, 2004.

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. **Violência escolar: uma percepção social**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>. Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CORAZZA, Sandra Mara. **A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica**. 6^o Encontro de Pesquisa em Arte: Montenegro, RS, 2011, p. 1-9.


HOOKS, Bell. Abraçar a mudança. In: ____ **Ensinando a transgredir**, a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2017, p. 51 – 63.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T.; PRÁ, K. R. D. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007. Jan./Jun.

NAIFF, Luciene A. M. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. **Revista Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, p. 110-116, 2009. maio/agosto.

NASCIMENTO, Kely-Anee de Oliveira. Fundamentos da Gestão Escolar: **as atribuições profissionais do pedagogo enquanto gestor**. In: Congresso Nacional de Educação. Campina Grande, 2014.

OLIVEIRA, Aparecida Gomes; et al. O papel do gestor na instituição escolar. Instituto de Ciências Integradas - **Revista Científica**. ISSN: 2446-8436. 2019. Disponível em: <http://www.isciweb.com.br/revista/1471-o-papel-do-gestor-da-instituicao-escolar> . Acesso em: 04 de set. de 2022.



A importância do trabalho coletivo da coordenação e gestão escolar com o corpo docente

*Isabelle Caroline Barros da Rocha
Jéssica Bárbara Valentim dos Santos*

6

Resumo

Este artigo discute a importância do trabalho coletivo entre gestão e coordenação escolar com o corpo docente, baseando-se na observação e vivência de duas estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no período de estágio curricular obrigatório da disciplina de Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica, durante o mês de maio do ano de 2022. A partir das experiências vivenciadas onde o trabalho coletivo por muitas vezes não estava presente na relação entre gestão/coordenação e corpo docente, e do estudo bibliográfico, analisou-se a importância do trabalho em equipe dialogando para um fim comum que diz respeito ao desenvolvimento educacional dos discentes. O estágio foi uma experiência bastante proveitosa onde as estudantes puderam, além de enriquecer seus conhecimentos com vivências únicas, experimentar os conteúdos que vêm estudando até o presente momento no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Educação democrática, Gestão participativa, Trabalho coletivo, Coordenação escolar.

1. Introdução

O papel de gestores e coordenadores pedagógicos é fundamental no processo de democratização do processo educativo. Para Corrêa & Gesser (2012), o coordenador pedagógico é um sujeito que facilita práticas pedagógicas levando a comunidade escolar a refletir, encarar desafios e ser parte integrante do todo. Já o gestor escolar, por sua vez, tem o papel de conduzir a escola a partir das diretrizes e políticas educacionais buscando, segundo a legislação brasileira, uma gestão democrática.

O trabalho dos responsáveis pela gestão e coordenação escolar é de suma importância para o êxito da aprendizagem significativa e formação de alunos críticos. Para Costa (2011), o gestor e o coordenador devem possuir tendências crítico-sociais, bons relacionamentos interpessoais, promover a formação continuada, trocas de experiência e reflexão sobre a prática pedagógica e fortalecer a qualidade do ensino. Para tal, o diálogo entre a equipe pedagógica é imprescindível na busca pela melhoria na qualidade de ensino das escolas.

Adicionalmente, a legislação brasileira hoje abarca a gestão democrática. A constituição de 1988 garante que a gestão democrática é um dos alicerces da educação pública brasileira. Existe uma série de leis complementares na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional da Educação, na meta 19.

Segundo a LDB, a gestão democrática está relacionada à participação dos profissionais

1. Centro de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: isabelle.caroline.079@ufrn.br
2. Centro de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: jessica.valentim.086@ufrn.br

da educação durante todo o processo que envolve a formação do projeto pedagógico escolar e também consta que deve haver a participação de toda a comunidade escolar nos conselhos ou equivalentes.

Percebe-se dessa forma que a gestão democrática deve ser buscada pela educação pública brasileira uma vez que é um direito constitucional. Por isso, a busca pelo trabalho coletivo da gestão e coordenação com o corpo docente é fundamental para atingir essa demanda.

Durante o período de maio a junho do ano de 2022, realizamos o estágio obrigatório em Gestão e Coordenação Pedagógica em uma escola pública estadual situada no município de Natal/RN. Ela abrange turmas da Educação Básica, do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino. A escola é composta por aproximadamente 600 estudantes e apresenta um vasto quadro de funcionários (que engloba docentes, zeladores, porteiros, diretores, secretário, bibliotecário e coordenadores).

De conhecimento que o estágio obrigatório no curso de licenciatura em pedagogia compõe a vivência das atribuições e demandas do pedagogo em campo — neste caso nas funções de coordenação escolar —, junto ao profissional supervisor, o qual se faz disposto a participar deste aprendizado, e, sob orientação da professora orientadora da disciplina, a qual apresenta teorias que são estudadas e construídas no decorrer do curso, durante o período de vivência real na escola-campo o estudante de pedagogia pode desenvolver seus conhecimentos, aprendendo também com a professora supervisora de estágio características da profissão que só são possíveis de ser observadas durante esta experiência cotidiana. Nesta perspectiva:

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 12)

Ainda, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 112) “é necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. Dessa forma, o estágio obrigatório é fundamental para a formação de pedagogas e pedagogos e, durante esse processo, os estudantes têm a oportunidade de compreender a vasta e complexa organização que um ambiente de ensino e aprendizagem necessita, neste caso, nos referimos a uma escola de educação básica. Para que estes questionamentos fossem levantados, adentramos na escola com a perspectiva de nos fazermos presentes, nos deixando ser parte daquele grupo para que pudéssemos experienciar verdadeiramente a dinâmica cotidiana. Neste exercício compreendemos a importância de uma coordenação bem articulada aos demais profissionais da escola.

Percebemos, durante a vivência do estágio, alguns entraves relacionados ao trabalho

coletivo entre a gestão/coordenação e o corpo docente, o qual é bastante numeroso. O que mais nos chamou atenção foi a dificuldade do espírito de coletividade e diálogo entre os coordenadores/gestores e o corpo docente. Existiam muitas reuniões pedagógicas e, de forma democrática, eram acertados os combinados, mas que posteriormente, não eram cumpridos por parte dos comprometidos.

As maiores dificuldades foram vistas durante o período de prova. Em um momento anterior, foram feitas diversas reuniões pedagógicas onde foi acertado, de forma coletiva, o período de provas e ajustes nos horários para que houvesse a aplicação das provas. Porém, alguns docentes não cumpriram o combinado o que levou a estresse e sobrecarga para os profissionais da coordenação.

Partindo dessa problemática, refletimos sobre a importância do espírito de coletividade dentro do contexto escolar. Assim, esse artigo tem por objetivo trazer uma reflexão sobre a importância do trabalho coletivo da coordenação/gestão com o corpo docente.

2. Percurso Metodológico

Segundo Martins (2004), a metodologia é um meio para a formação de um conhecimento crítico sobre o processo científico. Para Martins (2004, p. 1) a pesquisa qualitativa: “[...] é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. Para esse artigo, foi utilizada uma metodologia qualitativa. A análise qualitativa abrange, dessa forma, o estudo bibliográfico sobre o trabalho coletivo da coordenação/gestão com o corpo docente bem como as experiências do estágio obrigatório.

Com isso, o presente artigo perpassou por cinco etapas metodológicas principais (Figura 1). A etapa inicial foi a observação no período de vivência do estágio obrigatório. A partir dessa observação, pudemos problematizar algumas atividades vistas em campo. Posteriormente realizamos o registro da reflexão. Com a finalização das participações em campo de estágio, fizemos a pesquisa bibliográfica do tema escolhido. Por fim, levantamos a discussão da temática.

A etapa inicial deste trabalho consistiu em toda a atividade de campo, com as observações do ambiente escolar, o olhar atencioso à rotina, a participação e o auxílio nas demandas da escolar.

A partir disso, foi observado uma problematização no dia a dia da escola. Percebemos atitudes que refletem em toda a dinâmica escolar e que estava diretamente relacionada à prática de uma gestão democrática. Posteriormente, foi feito um registro dessa reflexão.

Partindo do registro, estudamos diversas referências bibliográficas para nos aprofundarmos no conteúdo. Foram pesquisadas teses, dissertações e artigos científicos. Dessa

forma, pudemos fundamentar a reflexão.

Por fim, fizemos a discussão da temática e a elaboração do presente artigo científico.



Figura 01 - Planejamento metodológico

3. Uma análise crítica sobre o trabalho coletivo escolar

O desenvolvimento das múltiplas e complexas atividades diárias, que muitas vezes são inéditas, presentes no cotidiano de uma escola, exige uma boa articulação entre seus colaboradores. Quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o processo de desenvolvimento dos discentes da instituição, ter um corpo docente e uma equipe de coordenação que buscam um objetivo comum é essencial para que os objetivos sejam alcançados. Assim como afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 110) “[...] as especificidades de cada escola, o jeito particular em que as relações entre os componentes do grupo são construídas e postas em prática, a interação que vai sendo tecida entre eles, influenciam diretamente na vida do aluno e na sala de aula”.

No ambiente escolar, percebe-se a fluidez das atividades quando há o envolvimento de forma colaborativa entre todos os sujeitos que compõem o grupo escolar em busca de objetivos comuns. A colaboração no trabalho pedagógico proporciona a democratização do ensino uma vez que todos da comunidade escolar participam da construção e reflexão da proposta pedagógica. Cada um de nós faz parte do todo que a escola precisa. Somente agindo dessa forma podemos garantir uma melhora na qualidade do ensino e a permanência do aluno.

Professores por vezes ministram suas aulas em mais de uma escola, as quais têm características distintas e que precisam ser entendidas e vivenciadas, pois, cada escola apresenta uma dinâmica única, e esta é alterada a cada entrada ou saída de um membro que dela faz parte. Então, uma mesma escola passa por diversas mudanças em seu cotidiano. Sendo assim, lidar com contratempos é uma habilidade imprescindível que professor e coordenador precisam apresentar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 414) afirmam que “[...] todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual”. Logo, o papel do coordenador não é o de decidir sozinho as ações pedagógicas, assim como o papel do professor não é o de atuar apenas em sala de aula sem considerar os objetivos de toda aquela comunidade escolar. Além dos profissionais da equipe de coordenação da escola,

[...] o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e

divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas de equipe. (LIB NEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 419).

Adicionalmente, a coordenação e gestão pedagógica trabalham em prol de uma educação democrática (JANUÁRIO; JANUÁRIO; MARTINS, 2019). Assim, a atividade pedagógica deve buscar ouvir toda a comunidade escolar, através do diálogo, e agir em prol do coletivo objetivando a melhoria na qualidade do ensino.

Porém, a gestão democrática não é uma tarefa fácil e é um verdadeiro desafio para os profissionais da educação. Para que ela aconteça é necessário todo um trabalho coletivo que, em muitos casos, não acontece. Afinal, todo o trabalho de planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas, se não for feito em comum acordo e comuns ações, acarretará em conflitos.

Os impasses devido à falta de colaboração entre a coordenação/gestão escolar e o corpo docente geram um desarranjo do trabalho e prática pedagógica (JANUÁRIO; JANUÁRIO; MARTINS, 2019). Segundo Libâneo (1996), para que exista uma gestão participativa é necessário que todos participem da gestão. Para tal, o corpo docente e a gestão/coordenação devem estar determinados a, muitas vezes, ressignificar as suas ações educativas que devem acontecer, agora, de forma participativa.

Durante o período de estágio, vivenciamos inúmeras situações que permeiam a rotina escolar, e pudemos perceber que muitas delas não podem ser previstas, ou seja, chegam até os colaboradores de forma espontânea. Reforçamos que a escola conta com um número expressivo de estudantes, logo, também conta com uma grande quantidade de docentes, estes com formações em áreas distintas. Diante destes aspectos, tomar decisões e estabelecer combinados são tarefas complexas e que, quando não se têm êxito, se tornam muitas vezes práticas exaustivas para os sujeitos envolvidos.

Presenciamos processos de tomada de decisão que precisavam ser realizados de forma coletiva, tais como, estabelecer um plano de ação para a dinâmica de aplicação de provas trimestrais, o cumprimento de prazos para envio de atividades pelos professores que precisavam ser impressas na coordenação, momentos de aviso ao grupo, processos de reuniões entre os colaboradores e responsáveis... A contribuição entre docente e coordenação escolar colabora para a fluidez de dinâmicas fundamentalmente necessárias a qualquer escola, principalmente quando se trata de uma escola com uma quantidade expressiva de alunos. De modo que o coordenador influencie e contribua nas práticas educativas do professor, assim como, o professor participe das tomadas de decisões que influem diretamente na dinâmica e escolar, de conhecimento que

A organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção das ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, para a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de

Desta forma, é imprescindível que o diálogo esteja presente nas relações estabelecidas, esse diálogo muitas vezes não foi percebido no campo de estágio, onde algumas as pessoas se comunicavam com pontos de vista que não estavam direcionadas a um ideal comum. Assuntos que eram acertados no conselho não eram, muitas vezes, divulgados para o restante do corpo docente. Ou, até mesmo profissionais que faziam parte dele, assinavam documentos, mas nas discussões posteriores demonstravam não ter conhecimento do documento.

Nessa experiência identificamos que a escola é uma organização complexa que precisa estar toda integrada, todos os setores precisam estar articulados em busca de um mesmo propósito. Se o objetivo final da educação escolar é a apropriação de saber pelo educando, devemos compreender que esta não acontece apenas no ambiente da sala de aula. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 431) o professor precisa ter “[...] conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações [...], atitudes de cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo e diálogo”.

A falta de participação e colaboração leva a uma carga de trabalho pesada, exaustiva e estressante. Momentos assim foram presenciados diversas vezes durante o estágio. A coordenação, além de todo o trabalho burocrático que não lhe cabe, mas está enraizado na educação pública brasileira, precisava o tempo todo lidar com os contratempos que esses conflitos traziam.

Dessa forma, para mudar essa realidade é necessário que os membros da comunidade escolar, como um todo, busquem o educar juntos. Apesar da dificuldade, é algo possível. Um dos caminhos que a gestão/coordenação pode buscar é a formação continuada do corpo docente. Segundo Januário, Januário, Martins (2019, p. 1): a formação “[...] tem como objetivo favorecer o trabalho docente na escola de educação básica, dando auxílio e subsídio no meio escolar, tomando as decisões de acordo com o bem comum de todos, de forma coletiva”. Assim como qualquer outra profissão, o profissional da educação não sai da universidade completo, ele constrói sua formação a cada dia, a cada contribuição que lhe acrescentar, e esta construção não finda, pois, os contextos não permanecem os mesmos, os momentos não são estáticos. A cada dia inúmeros estudos são realizados sobre contextos escolares e desenvolvimento educacional que precisam chegar aos profissionais que atuam nas escolas. Buscar novas informações e compartilhar é essencial em uma profissão que trabalha diretamente com processos de ensino e aprendizagem.

Uma boa gestão/coordenação escolar disponibiliza esses aparatos para que a formação continuada aconteça, além de disponibilizar, ela incentiva e contribui para que ocorra. Quando mencionamos que a coordenação oferece este espaço para potencialização de saberes, nos referimos a uma formação destinada ao corpo docente, assim como aos profis-

sionais que formam a coordenação escolar, fortalecendo as relações entre si e superando os limites e os desafios encontrados neste ambiente.

Assim, os profissionais escolares podem ressignificar suas aprendizagens e buscar atuar em uma perspectiva mais democrática e participativa.

4. Considerações Finais

A discussão caminha para o foco da temática observada, problematizada, registrada, pesquisada e discutida neste trabalho. É grande o desafio de coordenar, dirigir e lecionar em uma escola, principalmente quando esta conta com um grande grupo de alunos e funcionários. Para tanto é imprescindível que os profissionais que ocupam estes cargos estejam disponíveis para caminhar em busca de um objetivo comum.

O trabalho coletivo da coordenação/gestão com o corpo docente é fundamental para a melhoria e sucesso educacional brasileiro. Portanto, todos os profissionais da educação devem buscar agir de forma participativa na escola, objetivando assim, uma educação democrática.

É preciso ressaltar que este artigo visou discutir aspectos importantes no trabalho coletivo da coordenação e da gestão escolar com o corpo docente, partindo da observação durante o processo de um Estágio Curricular Obrigatório, onde no contexto do período de participação ativa na escola campo de estágio observamos aspectos que são característicos do ambiente retratado. Ainda que possivelmente sejam aspectos similares e recorrentes em outros estabelecimentos de ensino, percebemos a importância de não generalizar todos eles.

Durante nossas vivências nos momentos de participação da coordenação escolar no período do estágio obrigatório de Gestão e Coordenação Pedagógica, estivemos diante de um complexo “mundo” de possibilidades que o ambiente escolar oferece. Consideramos complexo, devido a essas possibilidades virem acompanhadas de grandes dificuldades, que quando não estão preparados para os desafios que surgem, os profissionais, sejam eles gestores/coordenadores ou professores, deixam de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional dos discentes.

Reiteramos a importância das relações desenvolvidas entre os profissionais da educação para o trabalho coletivo, objetivando a um desenvolvimento educacional dos discentes baseado em uma boa prática pedagógica, bem como, evidenciamos os inúmeros déficits que toda a comunidade escolar está suscetível quando essas relações estão prejudicadas. De forma a minimizar os problemas com as relações interpessoais e a estabelecer dinâmicas proveitosas, o desenvolvimento efetivo de qualidade de formação continuada tanto para docentes quanto para a equipe da coordenação escolar é visto por nós como uma alternativa satisfatória para um bom trabalho coletivo da coordenação e gestão escolar com o corpo docente.

5. Referências

CORRÊA, S.S.; GESSER, V. O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político. XI Seminário de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE). Universidade Estadual de Maringá. **Anais...** Maringá (PR), 2012.

COSTA, V. L. P. Função social da escola. **Educação Pública**, ed. 36, set. 2011. Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/projetos.php>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

JANUÁRIO, S. de O.; JANUÁRIO, S. de O.; MARTINS, E. S. dos S. A função do coordenador dentro da gestão democrática. In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. **Anais...** Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/235612-A-FUNCAO-DO-COORDENADOR-DENTRO-DA-GESTAO-DEMOCRATICA>. Acesso em: 10 de julho de 2022.


LIB NEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiás; Alternativa, 1996.

LIB NEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S.. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, H. H. T. de S.. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p.99-121.



A atuação do gestor pedagógico na educação infantil: especificidades em atuar com crianças

*Karolaine Oliveira da Silva;
Marcelly Idalina Leite Rodrigues Ramos;
Sara Espinheira de Araújo.*

7

RESUMO

O presente artigo relata um pouco da experiência vivida por estudantes do curso de pedagogia da UFRN, vivenciadas na disciplina de Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica, sobre a atuação do gestor pedagógico na educação infantil dos Centros Municipais Infantis. Através deste artigo buscamos refletir sobre quais são as funções gerais deste profissional e as especificidades em atuar no campo da educação infantil à luz da experiência do campo do estágio, vivenciada através de discussões, observações, estudos e participações relacionados ao fazer pedagógico dos coordenadores, utilizando para além da experiência no campo (escola) e disciplina de estágio referenciais teóricos. Concluímos com o entendimento que é necessária a formação pedagógica para atuar como gestor pedagógico, devido a esta ser coberta de especificidades pedagógicas relacionadas à formação do pedagogo, assim como as particularidades de ensinar as crianças.

Palavras-chave: Gestão escolar, Educação infantil, Gestor pedagógico, Coordenação.

INTRODUÇÃO

Nossas vivências em campo ocorreram em dois CMEI diferentes situados nas cidades de Natal e Parnamirim, do Rio Grande do Norte. Contudo, mesmo diante da diversidade das nossas experiências em locais distintos, nossas vivências nos proporcionaram reflexões semelhantes, as quais nos unem neste artigo, impulsionadas pelas vivências provocadas através da disciplina de estágio em gestão e coordenação pedagógica e de discussões sobre coordenação e educação infantil em nossa formação acadêmica, e tendo em vista que a nossa vivência e experiência ocorreu na educação infantil. Dessa forma, realizamos a escrita deste artigo, ressaltando a reflexão sobre as funções de um coordenador pedagógico e suas especificidades em atuar no campo da educação infantil, a importância e a necessidade da formação pedagógica para ocupar determinada função.

METODOLOGIA

O artigo foi realizado através de dados produzidos durante o estágio por meio das observações, dos diálogos, entrevista semiestruturada, conversas com as coordenadoras, estudos e uso de referenciais teóricos e discussões acadêmicas realizadas em sala de aula. Com esses elementos chegamos aos nossos objetos de pesquisa: buscar, através da vivência e do estudo teórico, discutir sobre a atuação do gestor pedagógico na educação infantil; as funções e especificidades em atuar na educação das infâncias; e a importância da formação pedagógica para a atuação na função.

DESENVOLVIMENTO

Antes de toda análise, é preciso estar ciente que, assim como afirmam Alves e Barbosa (2011, p. 10), “é preciso reconhecer que a dimensão individual, a atribuição de sentidos, as maneiras como cada um percebe sua função e seu trabalho no CMEI, é constitutiva das formas concretas de agir no cotidiano do trabalho.” Assim, apesar da nossa tentativa em resumir a experiência e compreender o trabalho pedagógico deste profissional, cada pessoa que vivenciar as experiências de ser coordenador ou estagiar na área terá significações próprias, o que confirma ainda mais a necessidade das disciplinas de estágio, pois proporcionam vivências de significativas e únicas.

Em nossa reflexão, entendemos que de modo geral, em qualquer instância de ensino, o coordenador pedagógico é responsável por auxiliar e subsidiar a instituição escolar, tomar decisões baseadas na necessidade em comum, tendo um cuidado diferenciado quanto à supervisão das atividades dos alunos, tanto em sala, quanto fora dela, segundo Januário et al:

Entre as diversas atribuições do coordenador, está a de acompanhar o trabalho docente, a realização dos trabalhos fora e dentro da sala de aula, como também pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional, onde a parceria de todos será fundamental para o processo de ensino (JANUÁRIO ET AL, 2019, p.4).

Para além destas funções gerais, entendemos que funções de planejar, organizar, orientar e avaliar deste profissional possuem a necessidade de estar articuladas e contextualizadas. “[...] Embora muitos aspectos sejam comuns com a coordenação em outros níveis de ensino na definição do papel e na atuação desse profissional”, como afirmam Alves e Barbosa (2011, p. 2.), as funções de um coordenador pedagógico devem atender às demandas da instituição em que atuam (educação infantil, creche, fundamental, etc.), o que iremos discutir é o desempenho desse profissional na educação infantil e suas especificidades.

No caso da educação infantil, são as particularidades da infância que criam demandas e objetivos específicos na instituição de ensino e na atuação de seus agentes. Isto porque os saberes pedagógicos, sejam eles dos professores ou do coordenador, “são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (TARDIF, 200, p. 15 apud BARROSO, 2021, p. 4).

Na LDBEN 9394/1996 a Educação Infantil tem como objetivo desenvolver integralmente a criança em seus “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). As DCNEI (BRASIL, 2009), documento de caráter mandatário, ratificam o anteriormente citado e concebem as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas com crianças de 0 a 5 anos, priorizando suas experiências. Tais leis apontam para a necessidade de organização do cotidiano da primeira etapa da educação básica com o intuito de ofertar experiências educativas que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças. (MACHADO; SANTOS, 2021).

Podemos comprovar, de acordo com a experiência obtida no campo de estágio, a impor-

tância do trabalho da gestão para o alcance destas definições de caráter teórico e de lei sobre o que é ou deve ser a educação infantil em prática real no campo escolar, a necessidade de ser realizado um trabalho por profissionais formados em pedagogia, que possuem conhecimento pedagógico específico, e dessa forma possam compreender as demandas didáticas da infância. Fica evidente dessa forma a comprovação da importância da nossa formação enquanto pedagogas, pois, de acordo com Alves e Barbosa:

A complexidade das habilidades e conhecimentos requeridos do profissional que exerce a coordenação pedagógica em CMEI certamente expressa um trabalho complexo e a diversidade de tarefas que lhe são atribuídas. Assim, dinamismo, iniciativa e agilidade para pensar e agir são características destacadas [...] atribuindo à coordenação pedagógica a responsabilidade pela concretização das ações educativas. A disposição para o estudo articulada à experiência como professor/a na Educação Infantil sobressaem-se como requisitos fundamentais para exercer a coordenação pedagógica, enfatizando a valorização da formação direcionada para a Educação Infantil e para a gestão, apesar de admitirem que ela não assegure por si uma atuação em nível de excelência. Nota-se a ideia de que o gestor deve ter experiência como docente, princípio presente na discussão sobre a formação em Pedagogia que assume a docência como identidade do pedagogo. (ALVES; BARBOSA, 2011, p.12.)

De acordo com Pereira (2015, p. 6.) “[...] a coordenação pedagógica garante o princípio da continuidade da experiência educacional da creche, tendo em vista que se configura como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico”. Dessa forma, comparando ao que foi observado no campo de estágio, é exatamente isso que acontece, pois a coordenadora realiza reuniões de planejamento com todas as professoras semanalmente, para organizar e planejar as aulas da semana seguinte, orientando e fornecendo ideias sobre práticas educativas, de acordo com o projeto político pedagógico da escola, colaborando para um planejamento interdisciplinar e efetivo, além de buscar realizar formações que auxiliem os professores a realizarem da melhor maneira a sua práxis. Por isto entendemos que a atuação da coordenação pedagógica nesta forma de ensino, além de importante, é específica, pois o coordenador atua junto ao professor, aos alunos e às suas famílias, considerando seus conhecimentos teóricos, práticos sobre a criança e o seu desenvolvimento (JANUÁRIO ET AL, 2019). Baseadas nisso resolvemos buscar compreender melhor o seu trabalho.

Pereira (2015) enfatiza que o coordenador também desenvolve um papel de gestor, pois orienta e supervisiona os professores, e na prática é o que realmente acontece, de acordo com o que foi observado no campo de estágio. Ali as coordenadoras realizaram ações como: fazer reuniões de planejamento de orientações pros professores e estagiários; proporcionar momentos de formação continuada para os professores; desenvolver sua própria formação continuada; participar de encontros de formação da secretaria, reuniões com a secretária e com a direção; passar nas salas para observar as demandas diárias dos professores; lidar diretamente com os pais, atendendo a demandas como telefonar caso haja uma necessidade de vir buscar determinada criança mais cedo; manejar a falta de um es-

tagiário e/ou o adoecimento de um professor; a demanda de mensagens diretas dos pais etc. Situações nas quais o coordenador precisa acompanhar o desempenho dos alunos e as necessidades da sala de aula levadas pelos docentes, assim como suas necessidades pessoais.

Além destas questões, como relatado no artigo de Franco (2008), há também a necessidade de “organizar o caos”, dar conta de contínuas necessidades diárias, que podem ser as mais variadas possíveis, desde abrir os portões até auxiliar na merenda (FRANCO, 2008, p. 122- 123) ou como em uma de nossas experiências, a averiguação da quantidade de brinquedos necessários ao brincar, falta de ambientes propícios ao brincar, adoecimento e funcionários por covid-19 e a entrada em alerta à necessidade de isolamento, devido ao contexto de retomada das aulas em meio a ainda presente pandemia em 2021.

Podemos constatar que toda instituição é passível de imprevistos e para que seu funcionamento ocorra sem impactos maiores é necessário um bom gestor que execute uma gestão democrática, que priorize sempre o melhor atendimento aos alunos. Assim como também acaba por ser essencial que o coordenador ou gestor pedagógico empregue em sua rotina a execução de algumas atividades como organizar “eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia” (ALVES; BARBOSA, 2011, p. 10). Além de outras atividades que fogem à sua função, mas que acabam por ser delegadas a este que se sobrecarrega uma vez que há “a necessidade de atender tantas necessidades e enfrentar a falta de condições materiais inclusive para a realização do próprio trabalho” (IDEM) infelizmente ter suas funções ampliadas e descaracterizadas é uma realidade comum na atuação destes profissionais no dia a dia na escola.

Alinhado à definição da educação infantil como primeira etapa de ensino (BRASIL, 1996) as diretrizes nacionais para educação infantil (BRASIL, 2010) concebem a criança e suas experiências como centro de uma ação que se materializa no cuidar e no educar. Assim como nestas mesmas diretrizes, a definição da necessidade da gestão democrática e o trabalho coletivo institucional, dentre outros como aspectos fundamentais para efetivação da proposta educativa nesta etapa de ensino (BARROSO, 2021), também foi possível comprovar durante a imersão do estágio de campo, a efetividade da gestão democrática nas escolas, pois sem esse tipo de gestão, não seria possível que a coordenação pudesse atuar de forma eficaz e eficiente na instituição.

A gestão democrática se encaixa melhor a este processo de educação das infâncias definido pelas leis nacionais, pois propõe maior autonomia e articulação dos profissionais que dela participam e inclui a integração da comunidade escolar com o intuito de garantir um conjunto de vivências de caráter democrático e que possibilitam uma formação cidadã para as crianças, pois a escola é um espaço de socialização e partilha de vivências e experiências da comunidade escolar, assim como a família e a comunidade fazem parte da vivência da criança e se configuram como sua principal referência de vida.

À luz de Vieira (2001) e de Libâneo (2012) entendemos que a função social da escola

seja a preparação para o exercício da cidadania, e seu principal objetivo seja o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando a formação de cidadãos reflexivos e pensantes. Tendo em vista que a educação infantil seja uma fase educacional com especificidades e com funções e objetivos característicos, o profissional de gestão atuante na gestão ou coordenação pedagógica necessita executar e planejar de acordo com as necessidades das crianças, realizando um trabalho que respeite as culturas infantis, sendo necessário ter um olhar atento às situações cotidianas, aos recursos específicos e pensar o estímulo, a fala e a socialização das crianças, ambientes que proporcionem ludicidade, afetividade, o cuidar, o educar e o desenvolvimento da psicomotricidade. (AHMAD; WERLE, 2011).

Dessa forma, corroborando ao pensamento da gestão democrática, compreendemos a atuação do coordenador pedagógico não apenas como sua visão histórica de "supervisor" de "observador cruel" dos professores, ou uma visão cotidiana de "quebra galho". Entendemos que o papel deste é de um profissional ativo e responsável pelo bom funcionamento da escola, sendo importante que este possua experiência de sala de aula. No caso da educação infantil é essencial a formação em pedagogia ou especialização na área, além da formação continuada especializada para as infâncias, para que possa proporcionar intervenções significativas nos seus atos e no desempenho dos professores, considerando que possui um papel de mediador e facilitador na instituição de ensino. Pois, decorrente da LDBEN, se exige que este possua uma formação docente e experiência de aula para que possa produzir projetos de aprendizagem significativos na escola, principalmente no que cabe a formação contínua dos professores. (SILVA, 2019).

Entendemos o coordenador também como um "mediador/a das relações interpessoais, colocando em cena "o jogo de cintura", a flexibilidade, a sensibilidade para com o outro, a comunicação pelo diálogo e não pelo autoritarismo, a observação e não a fiscalização." (ALVES; BARBOSA, 2011, p. 11). Para tal é necessário, conhecer a área de educação, ou seja, ter os conhecimentos pedagógicos de um professor, para que possa intervir no planejamento, andamento das aulas, acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, no desenvolvimento infantil, na avaliação tanto das crianças, como da instituição, estabelecer contato e criar vínculo com os pais, entendendo o ambiente familiar como propício para o desenvolvimento do estudante, especialmente nesta fase da educação infantil, na qual a criança possui um vínculo afetivo maior com a família, tendo em vista que é o início dessa separação e iniciação à fase escolar.

Para realizar tais delegações, sabemos que o responsável por coordenar precisa de profissionalismo para além do amor às crianças e amor à educação infantil — pensamentos ligados à ideia de educadora nata, associado à maternidade e a figura da mãe, papel social fortemente associado aos profissionais da educação infantil e que historicamente dificulta a profissionalização e o reconhecimento de formação específica dos educadores das infâncias — (ALVES; BARBOSA, 2011). "Para tanto, é enfatizada a necessidade de investimento

em sua própria formação e qualificação, indicando que o coordenador pedagógico do CMEI deve buscar solidez teórico-prática e a capacidade de aprendizagem no processo de trabalho cotidiano” (IDEM, p. 10).

Entendemos também que apesar da gestão democrática e de outras reflexões o gestor pedagógico não é um profissional totalmente autônomo, precisa seguir a legislação e as orientações da gestão administrativa da instituição e da rede pública a que está vinculado, tendo em vista que a educação é regida por leis, normas e órgãos, e assim faz-se necessário que este tenha o conhecimento prévio sobre os parâmetros legais e as orientações da secretaria responsável pela instituição.

Deste modo, de acordo com Alves e Barbosa:

A atuação do coordenador pedagógico tem como principal objeto a coordenação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na instituição como um todo, tendo em vista assegurar a indissociabilidade entre cuidado e educação nas práticas cotidianas dos professores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil (IEI). (ALVES E BARBOSA, 2011, P.13)

Esta função

Pode ser realizada ao planejar e promover com o grupo de profissionais estudos que possibilitem a apropriação de conhecimentos e habilidades específicas para atuação na Educação Infantil; incentivar e apoiar o estudo; selecionar e sugerir leituras adequadas às necessidades do grupo e individuais; organizar debates e reflexões; apoiar e subsidiar os professores quanto ao planejamento, seleção, execução e avaliação de atividades culturalmente significativas para as crianças. (IBIDEM.)

Às atividades, à responsabilidade e à identidade deste profissional se somam vários fatores e muitos deles ligados a área e fase de ensino em que atua, que aqui em destaque foi a educação infantil, pois “o coordenador que atua nos contextos de cuidado e educação investiga situações específicas do âmbito de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001), convertendo-a em situações de desenvolvimento para a equipe docente das creches e das pré-escolas (SANTOS, 2015)” (BARROSO, 2021, p. 5-6). Sendo específico do trabalho na educação infantil:

A mediação do trabalho de cuidado e educação desenvolvido pelas professoras junto às crianças; a manutenção das relações com as famílias dos pequenos; a construção de um projeto coletivo de cuidado e educação; além é claro, de realizar processos de desenvolvimento profissional docente nos quais as crianças e suas experiências sejam o foco das práticas educativas. (IDEM, p.6)

Podemos comprovar tanto nas experiências de estágio quanto nas reflexões à luz das teorias aqui levantadas, todas essas características atribuídas ao trabalho do coordenador pedagógico citadas anteriormente. Assim, à luz dos referenciais teóricos e ao que presenciemos na prática do estágio, foi possível observar as especificidades da atuação do gestor pedagógico na educação infantil e a importância deste não apenas para os professores, como também para os profissionais da gestão administrativa, estudantes e família, sendo

relevante que possuam formação (inicial e/ou continuada) alinhadas às especificidades da educação infantil, pois ser um gestor pedagógico não é uma atividade fácil, sua atuação requer humanidade, empatia, dinamismo, iniciativa para atender toda a comunidade escolar e os demais membros pertencentes à instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, compreendemos que a atuação do gestor pedagógico é indispensável na instituição de ensino e possui identidade diferenciada na educação infantil, pois sua função é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças e das atividades pedagógicas no centro infantil, tendo em vista que, a educação infantil é o início da vida estudantil do aluno e tem um papel muito importante no seu desenvolvimento escolar, pois está iniciando a inclusão deste aluno no ambiente escolar, viabilizando a interação social.

Ser um gestor pedagógico atuante na educação infantil não é uma atividade fácil, sua atuação requer humanidade, empatia, dinamismo, iniciativa para atender toda a comunidade escolar e receber a família na escola, sempre que possível e necessário, estreitando dessa forma a relação entre família e escola, além de múltiplas funções que muitas vezes lhe são atribuídas no cotidiano. Vivenciamos o cuidado da coordenação em planejar as aulas com as professoras, a preocupação em verificar se as atividades estavam de acordo com a idade e necessidade dos alunos, se atividades e atitudes dos professores estão de acordo aos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, assim como a atenção com a família e as especificidades por estas requerida. O trabalho do gestor/coordenador pedagógico (afinal entendemos este profissional como parte indissociável e fundamental da gestão) é um trabalho minucioso e detalhista, pois todo cuidado fará a diferença na vida dos alunos e no desenvolvimento de seu aprendizado.

Foi possível comprovar essas reflexões ao vivenciarmos a importância do gestor da escola na educação infantil, unindo a equipe e a comunidade, principalmente a família, acolhendo, dando o suporte necessário e proporcionando a formação continuada dos professores em prol do desenvolvimento de um ambiente acolhedor, especializado e profissional, proporcionando o brincar, o cuidado e o desenvolvimento da cultural da criança, sendo esta o protagonista da educação infantil.

No estágio foi possível vivenciar a realidade e, dessa forma, realizamos reflexões sobre essa experiência, até mesmo sobre nossa atuação como futuras professoras e/ou gestoras, sendo de grande valia tanto a experiência do estágio quanto as reflexões realizadas durante o processo de observação, acompanhado e mediado pela professora orientadora da disciplina na universidade, assim como os ensinamentos obtidos nas observações e pelos ensinamentos da supervisora, proporcionando, como citado no início do texto, a dimensão individual da atribuição de sentido ao que é ser gestor/coordenador pedagógico e assim reafirmando a importância de participar do campo de estágio.

REFERÊNCIAS:

AHMAD, Laila Azize Souto; WERLE, Kelly. **Planejamento na educação infantil: uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo de educação infantil Ipê amarelo.** In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 2011, Curitiba. I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação-SIRSSE: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 14540 - 14551.

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. **Coordenação pedagógica na educação infantil.** In: IV EDIPE - ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2011. P. 1-17.

BARROSO, FABIANA PINHEIRO. **POR UM ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** In: IV Congresso Nacional em Educação - Diamantina-MG, 2021. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/ivconed/trabalho/197920>>. Acesso em: 01/08/2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica uma práxis em busca de sua identidade.** Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

JANUÁRIO, Samara De Oliveira; JANUÁRIO, Samila de Oliveira; MARTINS, Edivânia Santana dos Santos. **A função do coordenador dentro da gestão democrática.** In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais...Natal(RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/235612-A-FUNCAO-DO-COORDENADOR-DENTRO-DA-GESTAO-DEMOCRATICA>>. Acesso em: 31/01/2022


LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores. in: LIB NEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012. p.411-432.

MACHADO, Jéssica Mayara Nascimento; SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFACES COM O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS.** In: IV Congresso Nacional em Educação - Diamantina-MG, 2021. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/ivconed/trabalho/197406>>. Acesso em: 01/08/2022.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A Coordenação Pedagógica Na Educação Infantil: O Que Dizem A Coordenadora Pedagógica E As Professoras?** UFSC, Florianópolis, 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015.

SILVA, Claudionor Renato. **Coordenação pedagógica na educação infantil: alguns apontamentos gerais.** REINPG, Goiânia, v.2, n.1, jan/julh. 2019. P. 22- 36.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional.** 2º ed, Cortez. São Paulo. 2001.



**Coordenador/a Pedagógico/a:
todos podem, mas quem
deve pleitear essa função?**

Lorena Gomes Santiago

8

Resumo

O presente artigo apresenta e abre discussão sobre quem deve pleitear a função de coordenador/a pedagógico/a em uma instituição de ensino. Para aprofundarmos nossas reflexões e suscitar questionamentos que promovam outras considerações, fez-se necessário contextualizar alguns aspectos como: a função e a importância do trabalho desenvolvido pelo/a coordenador/a pedagógico/a, a necessidade de formação permanente de aperfeiçoamento e renovação dos saberes necessários para pleitear a função do coordenador pedagógico e a busca de uma identidade para fortalecer e engajar a profissionalização desse agente. Reporto-me a alguns autores como Lima e Santos (2007), Nery (2013), Paro (2014), Placco, Souza e Almeida (2012) que tecem discussões acerca dos sujeitos que coordenam o espaço escolar. Ante à complexidade da função desse profissional, entendo que todos podem, sim, intentar o cargo de coordenador, mas nem todos devem sustentar tamanha responsabilidade para que a função social da escola não seja comprometida.

Palavras-chave: Funções do/a coordenador/a; formação permanente; identidade; profissionalização.

Introdução

Este trabalho é resultado de reflexões e estudos teóricos que culminaram a partir das observações e experiências vivenciadas no Estágio Obrigatório Supervisionado em Coordenação e Gestão Escolar promovido como disciplina obrigatória pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O presente artigo aborda questões e reflexões acerca da formação e profissionalização docente para atuação como coordenador/a articulador e transformador das práticas pedagógicas nas instituições de ensino da educação básica.

Compreender a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a (CP), para além dos conhecimentos teóricos, implica, ainda, no acompanhamento da sua rotina, nas diversas atividades, para que seja possível perceber, na prática, o papel desse profissional; e o estágio obrigatório supervisionado em coordenação e gestão escolar oferecido pelo curso de pedagogia da UFRN, promove ao graduando vivenciar essa relação da práxis pedagógica nas Instituições de Ensino (IE). Conforme Calderano (2012, apud COSTA, 2016, p. 23), o “estágio curricular serve para articular teoria e prática, permitindo a aproximação gradual de alunos frente ao campo profissional”, o que possibilitará a construção do discente vistas a sua formação docente, uma vez que é no âmbito da escola que, de acordo com Pereira e Pereira (2012, p. 23), “o aluno tem, muitas vezes, o primeiro contato com a escola, agora não mais como aluno mas com o olhar de um futuro profissional do magistério” (apud COSTA, 2016, p. 27).

O estágio, por sua vez, ao proporcionar o contato com a área de atuação da coordenação pedagógica, desencadeou algumas inquietações referentes ao campo da coordenação como, por exemplo, qual/quais o(s) critério(s) para ser um/a coordenador/a pedagógico/a. Pois bem, como já é sabido, não há, necessariamente, um critério definido na prática para

exercer o papel de coordenador/a pedagógico/a de uma instituição de ensino, isso quer dizer que qualquer pessoa com diploma em licenciatura ou experiência docente pode ser nomeada para tal função em uma IE. Em algumas IE, por exemplo, os coordenadores são nomeados por critério político, por concurso de provas e títulos, por eleição pelos pares ou mesmo acordam que todos os docentes deverão, em algum momento, passar pela coordenação para atuarem como coordenadores/as pedagógicos/as.

Diante do exposto e das inquietações, descobertas e incertezas reveladas durante o período de estágio supervisionado, as reflexões e os estudos aqui apresentados se prestam a buscar respostas, numa perspectiva de ação-reflexão, à seguinte inquietação: considerando o contexto democrático de gestão escolar de algumas IE, sabemos que todos os sujeitos podem ser coordenadores/as pedagógicos/as, mas será que todos devem, em algum momento, ser coordenadores/as pedagógicos/as?

Pensar sobre o trabalho dos sujeitos que atuam como coordenadores/as pedagógicos/as é fundamental para o funcionamento da dinâmica escolar, tendo em vista que são eles/es os/as articuladores, coordenadores, orientadores, supervisores, acompanhadores e subsidiadores do trabalho pedagógico que é desenvolvido nas escolas, em companhia dos/as professores/as, a fim de estabelecer uma organização na instituição de ensino em benefício do desenvolvimento da aprendizagem e no fortalecimento da função social que esta tem. Em consonância, Lima e Santos afirmam que é o coordenador/a que:

"[...] garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do argumento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extra-escolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas." (LIMA, SANTOS, 2007, p. 83).

E para fomentar as discussões deste trabalho, o presente artigo tem por objetivo suscitar algumas reflexões sobre a importância do papel do/a coordenador/a pedagógico/a na IE e ressaltar a relevância de se pensar quais sujeitos devem ficar a cargo de uma função tão importante quanto a função do/a docente e do/a diretor/a ou gestor/a escolar, por exemplo. Além disso, tecer algumas considerações para destacar aspectos da função do/a coordenador/a, reforçar as necessidades de formação permanente para pleitear essa função, bem como a busca de sua identidade para fortalecer e engajar a profissionalização dos indivíduos responsáveis pela coordenação pedagógica das escolas.

A relevância desse estudo pode ser a sua contribuição para uma reflexão voltada para aqueles que buscam compreender a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, assim como a importância desse profissional para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que visa uma prática social que contribua para a melhoria do ensino nas escolas, bem como para aqueles que estão em busca de uma definição profissional e, sobretudo, para que nos questionemos sobre quem são os sujeitos que podem/devem atuar como coordenadores/as pedagógicos/as.

Para o desenvolvimento deste trabalho, os estudos aqui apresentados debruçaram-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois não requer mensurar quantidades como resultados, tendo como ponto de partida as observações e vivências promovidos pelo estágio supervisionado em uma escola de educação infantil e fundamental da rede pública de ensino. Os estudos são, ainda, de caráter exploratório, uma vez que objetivam compreender conceitos e reflexões que venham a ajudar a perceber a relevância do papel do/a coordenador/a pedagógico/a para garantir a função social da escola que, por sua vez, compreende desenvolver as potencialidades físicas e cognitivas do aluno de modo a contribuir para a construção de um sujeito autônomo, reflexivo, crítico, consciente de seus direitos e deveres, que compreende e transforma a sua realidade social, política e econômica, tolerante às diferenças culturais e participativo na sociedade que vive.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa foi realizada com base em levantamentos bibliográficos, sendo efetivada a partir de material já elaborado, composto principalmente de artigos, livros, periódicos e sites que discorrem sobre o assunto a ser pesquisado. A efetivação do estágio supervisionado em coordenação de uma escola de educação infantil e ensino fundamental da rede pública de ensino, os momentos de observação e registros realizados na escola, foram o ponto de partida que contribuíram para o desenvolvimento dos estudos aqui apresentados.

As discussões aqui apresentadas estão organizadas em uma introdução — com apresentação do tema e do problema de pesquisa que fomentou essa discussão, bem como a justificativa da escolha do tema, os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico do estudo, precisando o tipo de pesquisa —, seguido do referencial teórico que fundamenta os estudos e discussões acerca das atribuições do coordenador pedagógico, a formação permanente de aperfeiçoamento e renovação dos saberes necessários para pleitear a função do coordenador pedagógico e a busca de uma identidade para fortalecer e engajar a profissionalização. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais acerca do estudo realizado.

Essa pesquisa tem o intuito de ressaltar a importância do papel do/a coordenador/a nas instituições de ensino para se pensar sobre a necessidade de profissionalização desses sujeitos, bem como destacar as contribuições da sua prática na garantia da aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e outros que se fazem necessários para a construção do sujeito, bem como propiciar o domínio de conteúdos necessários para a sua formação enquanto ser pensante, dialógico, crítico, reflexivo, autônomo, criativo, entre outros.

O pleiteante da função de coordenador/a pedagógico/a

A trajetória histórica no campo educacional brasileiro revela que a história da coordenação pedagógica é relativamente recente nas escolas públicas do nosso país. Considerando os aspectos históricos da educação, sobretudo da coordenação pedagógica, é fundamental,

como afirma Veiga (2007) em seus escritos, que conheçamos os processos e as práticas históricas para que possamos ampliar nossa compreensão de como a sociedade aprende e manifesta os seus saberes nos distintos espaços/tempos. Desse modo, experiências anteriores podem nos ajudar a solucionar questões do contexto atual.

Foi a partir dos anos 1980 que as discussões sobre a necessidade de um intermediário que exercesse as funções de coordenar o trabalho pedagógico foi ganhando corpo. Riscal (2020) reitera que esse foi um contexto marcado por reivindicações do movimento de sindicatos e associações docentes que alcançaram a democratização do processo educativo, assim como o debate em torno do agente que coordenasse as práticas pedagógicas nas escolas.

Em sua origem, a função do/a coordenador/a pedagógico/a estava atrelada à supervisão educacional, quer dizer, ao controle de tarefas ligadas aos acontecimentos da escola, seja no âmbito pedagógico ou administrativo. No entanto, com a redemocratização do cenário brasileiro entre 1978 e 1988, o papel da figura do/a coordenador/a pedagógico/a foi objeto de discussões e redefinições, assumindo, assim, outras configurações. Então, na atualidade, quais seriam as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a?

Antes de iniciar a discussão acerca das atribuições da figura do/a coordenador/a, é relevante mencionar a importância desse ator na gestão escolar, uma vez que, para o desempenho de suas atribuições não há fórmulas prontas para serem reproduzidas. A coordenação pedagógica é essencial à gestão escolar — anteriormente nomeada de administração escolar —, pois, ao deixar a sua função fiscalizadora, colabora para garantir a função social da escola, ou seja, o compromisso com a formação do cidadão, com fortalecimento dos valores de solidariedade, compromisso com a transformação dessa sociedade. Ainda remete ao desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se um cidadão, participativo na sociedade em que vive. De acordo com PENIN (2009, p.85), tal função, ainda, vai além da troca do conhecimento sistemático em sala de aula, pois a escola é um espaço de socialização, de encontros e descobertas, ou seja, um lugar de convivência humana.

Nesse sentido, em sua função, o/a coordenador/a frente a seu papel no processo de desenvolvimento da comunidade escolar tem uma desafiadora atuação. O/a coordenador/a pedagógico/a atua como articulador das ações que acontecem no espaço escolar (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Essas articulações estão atreladas a diversos saberes, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2011, p. 234), a função do/a coordenador/a consiste em:

Articular diferentes tipos de saberes; dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais; inovar e provocar inovações; acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana; atentar às mudanças na sociedade e respeitar as pessoas com as quais atua, considerando seus medos e suas frustrações; e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância.

Uma vez que o surgimento do/a coordenador/a pedagógico/a se deu por uma necessidade da prática pedagógica — diferentemente, por exemplo, do/a diretor/a pedagógico/a e do/a docente que surgiram por uma necessidade administrativa e pedagógica de ensino, respectivamente —, ele acaba sendo o sujeito responsável pelo gerenciamento do processo de aprendizagem que a escola tem como responsabilidade (ALMEIDA, 2020). O estágio propiciou novas possibilidades de aprendizado da profissão docente, sobretudo da atuação do/a coordenador/a pedagógico/a. Nesse sentido, pude entender na prática que o papel do coordenador/a vai ter início no planejamento de cada professor, tendo pleno conhecimento do planejamento individual do professor, bem como respeitando a individualidade deste. Uma outra função observada na prática do estágio que é atribuída ao/a coordenador/a é a observação do lócus onde acontece o processo educativo, que, por sua vez, deve ser desempenhada com ética e respeito para dar uma devolutiva justa, coerente e concisa ao professor educador. Desenvolver metodologias também é da competência do/a coordenador/a, para tanto, ele deve estar sempre em busca de informação e formação para alimentar a base metodológica dos educadores da escola. Ele desenvolve, ainda, um trabalho de formação continuada para propiciar condições para o desenvolvimento profissional dos participantes desse processo de formação (GARRIDO, 2009).

O papel do/a coordenador/a visto do princípio da legalidade é, ainda, especificada em leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). As autoras Placco, Almeida e Souza (2012, p.761) discutem em seus escritos algumas atribuições que competem a esses profissionais sob a ótica da legislação:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

São vastas as atribuições desse profissional e, tendo em vista que a escola é uma comunidade educativa fundamental para a formação do sujeito, o trabalho da escola, para além do individual, abarca a dimensão coletiva. Isso quer dizer que o coordenador não desempenha o seu papel sozinho, ele precisa levar em consideração a investidura no trabalho coletivo, de acordo com Silva (2020, p. 103), “para a construção de uma nova perspectiva, um novo sentido, que permita projetar um olhar reflexivo e crítico sobre a sua prática com o propósito de facilitar a administração dos problemas envolvidos no cotidiano escolar”.

Mediante tantas atribuições de naturezas distintas conferidas ao/a coordenador/a pedagógico/a, tais como: processo de ensino e aprendizagem, organização escolar, plane-

jamento, ambiente democrático e participativo, avaliação das atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, a formação continuada de professores/as, é fundamental pensar e oferecer suporte formativo para que esse profissional consiga desempenhar a sua função prezando pelos processos cognitivos, operativos, sócio-afetivos para propiciar melhorias nas aprendizagens dos alunos

Para tanto, o/a coordenador/a, enquanto formador, deve também refletir sobre sua própria prática a fim de perceber as necessidades e/ou fragilidades que dificultam o seu trabalho pedagógico a fim de superar os percalços que implicam na garantia da qualidade do desenvolvimento da aprendizagem de seus educandos.

Ainda que as experiências sejam significativas para adquirir conhecimento com a prática e com as constantes formações dos/as coordenadores/as, é importante entender a necessidade de ter uma formação mais específica voltada a essa função. Placo, Souza e Almeida (2012) ainda tecem considerações que destacam as qualidades pessoais e profissionais como fundamentais para o exercício da função dos/as coordenadores/as, bem como a formação permanente desses profissionais.

Levando em consideração a relevância desses profissionais na dinâmica do funcionamento escolar, devemos refletir, ainda, sobre a discussão que leva em consideração a escolha dos/as gestores/as pedagógicos/as. Nos escritos de Nery (2013) e nos discursos de Paro (2014), há uma significativa discussão acerca da escolha desses profissionais que, de acordo com os dados que eles apresentam, se dá de diversas formas, tais como: nomeação por critérios políticos, concursos de provas e títulos e eleição pela comunidade escolar.

Nery (2013, p. 32) faz um levantamento dessas discussões com respaldos nas legislações, como a Lei de Bases e Diretrizes (LDB), e afirma:

[...] a formação do orientador não era – nem é – específica para o cargo, mas feita em cursos de pedagogia ou pós-graduação, que deixam a desejar em relação aos saberes necessários para um “bom” coordenador, uma vez que os cursos são focados no professor. A legislação também é omissa em relação à formação do coordenador pedagógico, e o que se vê, na prática, são coordenadores que ora são concursados, ora nomeados, ora eleitos pelos professores.

O estágio em coordenação ou gestão pedagógica oportunizou, ainda, mais aprofundamento no que tange a área de atuação do/a pedagogo/a. Além dos conhecimentos e da organização do espaço escolar, das vivências das dinâmicas das reuniões pedagógicas, da construção e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), da rotina e as formas de relacionamento desse profissional, o estágio, através dos diálogos, mostrou que a escolha desses sujeitos é ainda mais ampla, como por exemplo, no acordo de que todos os docentes existentes na escola-campo deverão, em algum momento, passar pela coordenação para atuarem como coordenadores/as pedagógicos/as.

Paro (2014), em uma audiência pública sobre o processo de escolha de diretores de escola no Brasil, faz uma crítica — com a qual comungo e que pode ser estendida aos/às co-

ordenadores/as pedagógicos/as — a respeito do que ele chama de “amadorismo pedagógico”, quer dizer, independente da “boa” intenção, faz-se necessário que quem esteja à frente dessa gestão pedagógica estude a ciência que busca compreender a criança — como ela pensa, como ela se sente etc. — desenvolver mecanismos para que os objetivos da escola alcancem o seu fim — o ser humano no seu sentido completo. Não é possível alcançar o objetivo educativo, como o objetivo empresarial, dominando o educador (PARO, 2013).

Nesse sentido, será que os critérios para escolha desses agentes pedagógicos são suficientes e criteriosos para a escolha de um profissional com tamanha responsabilidade funcional? É importante que tenhamos em mente que não podemos ignorar o produto da escola que está envolvido nesse processo, ou seja, as personalidades que a escola tem compromisso de formar — um ser que se pronuncia, afirma suas vontades, um sujeito autônomo, reflexivo, crítico, consciente de seus direitos e deveres, que compreende a sua realidade social, política e econômica, tolerante às diferenças culturais e participativo na sociedade que vive.

Diante dessa conjuntura, é necessária a luta por uma identidade desse profissional a fim de estabelecer que sua profissão surge do exercício da sua função educativa, cabendo-lhe “[...]“o ofício de coordenar para educar” [...]” (LIMA e SANTOS, 2007, p.84). Lima e Santos (2007) discorrem, ainda, que a identidade profissional, mesmo assumindo diferentes perfis, não perde a sua atribuição na convergência de si e do outro. Dessa forma, a coordenação pedagógica, quando assumida e exercida por um educador, guarda os seus fundamentos no sentido e no papel da educação.

Construir essa identidade de ofício e o construir-se nele suscita a realização de uma prática em que a busca com respaldo no significado do seu papel contribui para o desenvolvimento pedagógico. Em consonância a essa discussão, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 762) afirmam que a identidade é definida “[...] como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.”

Sendo assim, que aspectos precisam ser enfatizados para pensarmos na construção dessa identidade e, conseqüentemente, nas especificidades da função do coordenador a fim de garantir a profissionalização desse ofício?

Placco, Almeida e Souza (2012, p. 280) discutem em seus escritos reflexões pertinentes no que diz respeito a essa construção de identidade e profissionalização do/a coordenador/a pedagógico/a (CP):

Essa formação necessitaria levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Logo, visto que o objeto de ação do CP é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica. Ter clareza a esse respeito contribuiria para a constituição da identidade profissional do CP,

tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções seria objeto dos cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função.

Vale salientar que a concepção de ensino é ampla e o seu processo complexo, assim como a concepção de atuação profissional do/a coordenador/a não é restrita apenas a competências e habilidades, mas comungo com as considerações de Placco, Almeida e Souza (2012) quando afirmam a necessidade de pensar na formação desse profissional, não só na formação continuada, mas desde a sua formação inicial tomando como base os questionamentos levantados ao longo deste trabalho desenvolvido, tendo em vista que a atuação do/a coordenador/a ainda requer tantas outras qualidades para a complexa função e atuação desse profissional no âmbito das instituições de ensino.

Considerações Finais

O estágio supervisionado é um importante componente no currículo de formação docente, pois é ele quem promove o diálogo entre os conceitos abarcados na academia e a prática profissional docente. Foi, o estágio, um oportunizador de conhecimentos, antes abstratos, hoje materializados nas experiências vivenciadas.

Mediante todas as discussões abordadas neste trabalho, bem como as percepções ampliadas pelo estágio supervisionado, fica evidentemente clara a complexidade das atividades exigidas para a função e a relevância do/a profissional responsável pela coordenação pedagógica de uma instituição de ensino, uma vez que é o/a coordenador/a pedagógico o sujeito imprescindível na articulação do trabalho pedagógico-didático.

Refletir sobre a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a e seu papel articulador na comunidade escolar é uma ação desafiadora, tendo em vista que o/a gestor/a pedagógico/a está para além das atribuições que lhes são definidas e que exigem não só uma formação permanente, mas uma formação específica com vistas para o melhor desempenho de suas funções visando o que a escola se preocupa em produzir: um ser humano histórico-cultural. O seu papel vai envolver, ainda, um olhar sensível e transformador que promove o estreitamento das relações estabelecidas no âmbito escolar entre a escola e famílias e atividades de integração da instituição de ensino na comunidade, assim como sensibilidade para identificar as necessidades dos/as estudantes, dos/as docentes da escola, mediar as relações e trabalhar as diversas personalidades que constituem aquele espaço, propiciando possibilidades que atendam o interesse de todos.

Ante a essa complexidade e a ampla função do/a coordenador/a pedagógico/a, entendo que todos podem, sim, intentar o cargo de gestor/a pedagógico, mas nem todos devem sustentar tamanha responsabilidade para que a função social da escola não seja comprometida. Por isso, faz-se necessária a consolidação de uma identidade com vistas à profissionalização desse profissional para que a escolha desses atores não se dê meramente

por nomeação política ou mesmo por obrigação acordada por uma IE, pois, antes de tudo, a prática pedagógica tem que partir do querer de quem o vai exercer.

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **O papel da coordenação pedagógica na escola**. Youtube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZkbfkGH5CC4&t=36s>>. Acesso em 19 jul. 2022.

COSTA, Marina Oliveira. **Contribuições do estágio curricular para a formação do professor**. 2016. 38 f. TCC (graduação). Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/19168>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane. B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo/SP. Edições Loyola, 2009.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

NERY, Josania de Lourdes **A. Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?**. Cadernos de Educação, v.12, n. 24, p. 25-54, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Escolha de Diretores de Escola - Vitor Henrique Paro - Parte 1/2**. Youtube, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gSHPLSOSiXQ>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar Democrática - Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista completa)**. Youtube, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gSHPLSOSiXQ>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Módulo I / Sônia Teresinha de Sousa Penin, Sofia Lerche Vieira; Coordenação Geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Lucena. Porque o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: _____. (org.). **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez Editora, p. 99-121, 2004.


PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O **coordenador pedagógico**: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p.754-771, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 de jul. 2022.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/1424546-O-coordenador-pedagogico-cp-1-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes-2.html>>. Acesso em: 13 de jul. 2022.

Riscal, Sandra A. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola**. 2014. 13 f. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, São Carlos/SP, 2014.

SILVA, Karina Gracielle de Jesus. **Coordenação pedagógica**: uma função fundada numa relação interpessoal. Karina Gracielle de Jesus Silva. *Revista Pedagógica em Ação*, v. 14 n.2, p. 100-109, 2020.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.



**A Ação do Coordenador
Pedagógico no
Fortalecimento do Trabalho
Coletivo: nas entrelinhas do
fazer pedagógico**

*Rhebecca Samilly Tinoco Barreto
Veronica Oliveira dos Santos*

9

Resumo: O presente trabalho é fruto de reflexões e observações desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado vivenciado por duas licenciandas do curso Pedagogia no campo da Coordenação Pedagógica. Busca-se refletir sobre a importância do trabalho coletivo na escola e a ação do Coordenador para o fortalecimento da coletividade. O Estágio foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Natal. Sendo assim, é uma pesquisa de caráter exploratório e participante, com a modalidade observação participante e, para obtenção dos dados, foram adotadas atividades como: questionário estruturado, observação e participação de reuniões; observação dos momentos de planejamento pedagógico. Assim, foi possível constatar a importância da atuação da Coordenação Pedagógica no trabalho coletivo na escola e a fundamentalidade do planejamento pedagógico para a articulação de uma equipe. Portanto, essa experiência suscitou diversas reflexões que convergiram para destacar o potencial dos coordenadores na ação para fortalecer o trabalho coletivo.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Trabalho Coletivo; Planejamento; Equipe escolar.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular fundamental nos cursos de formação de professores, que abre portas e possibilita momentos de articulação entre a teoria e a prática, desse modo, está atrelado à práxis docente, uma vez que se refere a uma atitude humana que atua em prol de transformação da sociedade (PIMENTA, 2011). Este ainda possibilita que os futuros educadores entrem em contato com campos, realidades com as quais irão se deparar, portanto, essencial e muito significativo no processo de construção da identidade profissional. Ou seja, conforme traz Buriolla (1999, p. 10 apud PIMENTA; LIMA, 2018, s/p): “o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.”.

Indubitavelmente, o Estágio é uma experiência constituída por ações nas quais os sujeitos assumem uma postura crítica e reflexiva a respeito do que se está sendo experienciado. É partindo desse olhar mais aguçado para compreender as dinâmicas do espaço vivencial que o futuro professor poderá desenvolver o pensamento mais investigativo e de análise da realidade. Essa postura é fundamental para um Estágio como Pesquisa. As autoras Pimenta e Lima (2018) afirmam que o Estágio realizado como forma de pesquisa é uma estratégia, um método que colabora para com o desenvolvimento e formação do professor. Assumir essa perspectiva do Estágio como um espaço de pesquisa implica analisar e refletir de maneira crítica sobre o contexto com o qual está se deparando e experienciando. Sendo assim, afirma Pimenta e Lima (2018, s/p): “A pesquisa no estágio, como método de

formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam [...]”.

Nessa perspectiva, o presente trabalho refere-se às observações e reflexões desenvolvidas por duas licenciandas do curso de Pedagogia a partir da vivência do Estágio Curricular Supervisionado na área de Gestão escolar e Coordenação Pedagógica. A formação em pedagogia é bastante ampla e possibilita um extenso leque de possibilidades, sendo o pedagogo um profissional polivalente e formado para atuar em variadas instâncias (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017). Conforme discorre Libâneo (1999, p. 38): “O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos.”, sendo, pois, um desses campos a Coordenação Pedagógica.

Nesse sentido, o Estágio foi realizado no campo anteriormente referido, em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, a qual atende os alunos da etapa do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, além de uma turma da educação infantil, nível IV. A escola funciona nos dois turnos e contempla por volta de 450 estudantes matriculados. A atividade de Estágio consistiu em acompanhar, observar, contribuir e refletir sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico, considerando inicialmente ser “uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis.” (FRANCO, 2008, p. 120-121). Nas vivências durante o percorrer do Estágio foi possível conhecer mais de perto sobre a dinâmica das funções da Coordenadora acompanhada, refletindo sobre os fatores e situações que compõem essa atuação que foi possível identificar em campo.

Perante a participação durante o Estágio, foi possível perceber que a Coordenadora pedagógica esteve sempre muito aberta ao diálogo, a escuta atenta, buscando alcançar a coletividade e momentos de trocas de experiências entre a equipe. Nesse viés, esse texto tem como objetivo refletir sobre a importância do trabalho coletivo entre o corpo docente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que não seja limitada e isolada, mas que seja construída em conjunto com outros relatos e experiências dos demais atores que compõem a equipe escolar.

Dessa forma, para expor o processo e resultado da pesquisa o artigo foi organizado em quatro tópicos. O primeiro se trata do “Percurso metodológico” onde foi relatado, de forma breve, o caminho percorrido para efetivação da pesquisa. No segundo tópico, nomeado “Discussões e reflexões”, serão explanadas as questões identificadas através da problematização das categorias que foram elencadas pelas autoras, as quais se apresentam como subtópicos. Em seguida, será abordado o terceiro tópico que corresponde às “Considerações finais” do trabalho, onde são explicitadas as conclusões que foram alcançadas no processo da pesquisa. Por fim, no último tópico, que se trata das “Referências”, é divulgado as referências bibliográficas que embasaram a construção desse material.

PERCURSO METODOLÓGICO

O referido trabalho pode ser compreendido como uma pesquisa exploratória, uma vez que, de acordo com Gil (2010), dispõe como objetivo propiciar uma maior vinculação do pesquisador com o contexto o qual está sendo pesquisado, possibilitando o aprimoramento de ideias e a construção de hipóteses. Portanto, considerando o contexto e objetivos de vivência do Estágio Curricular Supervisionado, foi possível a realização de descobertas sobre o campo estudado por parte das pesquisadoras.

Nesse sentido, adotou-se ainda a modalidade de observação participante, a qual corresponde a um método de observação direta, com característica qualitativa, visando compreender os fenômenos do campo. Sendo assim, o pesquisador se insere no contexto pesquisado e acompanha as situações ao redor, participando ativamente na recolha dos dados (PERUZZO, 2017; MÓNICO et al., 2017).

Desse modo, os dados foram coletados durante o decorrer do Estágio, o qual ocorreu durante o período de 08 de novembro de 2021 a 22 de janeiro de 2022, sendo resultado de atividades como: acompanhamento da rotina da Coordenadora Pedagógica durante dois dias na semana, observação e participação de reuniões com as professoras e a gestora pedagógica; dos momentos de planejamento individuais e coletivos; de visitas às salas de aula e acompanhamento do intervalo das crianças. Além disso, foi aplicado com a Coordenadora um questionário estruturado com questões relacionadas às experiências pessoais e profissionais, relacionadas à Coordenação, bem como sobre as atividades da própria Coordenação da escola. As atividades referidas foram registradas em um diário de campo.

Sendo assim, considerando o campo de Estágio como um espaço de investigação, com atitudes de observação e reflexão, a motivação da pesquisa centrou-se em refletir sobre alguns fatores considerados como fundamentais pelas licenciandas no trabalho do Coordenador Pedagógico para o fortalecimento do coletivo, elencados em categorias construídas *a posteriori*: **comunicação e o diálogo; resolução de conflitos; a importância de conhecer o contexto geral escolar; e, por último, a articulação da coletividade no planejamento docente.** Os dados foram analisados qualitativamente considerando referenciais teóricos trabalhados, como Paulo Freire (2019); Myrtes Alonso (2002); José Cerchi Fusari (1992); Laura Noemi Chaluh (2010); Izabel Maria Sabino Farias (2008).

DISCUSSÕES E REFLEXÕES

Entendendo que as atividades humanas são organizadas e se efetivam a partir das interações na sociedade, o fazer pedagógico não é diferente. Pelo contrário, como afirma Alonso (2002, s/p), “o trabalho educativo, mais que qualquer outro, é construído por uma ação conjunta dos vários personagens que atuam nesse processo.” Diante disso, é evidente que a vivência em sala de aula é coletiva, pois o professor não está sozinho, assim como uma

sala de aula não está isolada do contexto mais amplo da unidade escolar. Desse modo, fica perceptível que é necessária uma organização coletiva muito bem elaborada na escola como um todo para garantir que o aprendizado seja construído de forma significativa para comunidade escolar. Assim, a figura do Coordenador, que nas suas funções ocupa um papel de liderança, é extremamente importante, pois sua ação, que indiscutivelmente jamais será neutra, poderá atuar no sentido de fortalecer essa ação coletiva entre os sujeitos da escola.

Nesse sentido, alguns fatores nos chamaram a atenção, a partir da vivência do Estágio na Coordenação Pedagógica, que concordamos que são muito importantes para o trabalho coletivo e que perpassa o fazer do Coordenador Pedagógico no intuito de colaborar com esse movimento do fortalecimento do coletivo no espaço da escola. São eles: comunicação e o diálogo; resolução de conflitos; a importância de conhecer o contexto geral escolar; e, por último, a articulação da coletividade no planejamento docente.

Comunicação e o Diálogo

O primeiro fator aqui ressaltado é a comunicação e o diálogo, pois, se um grupo não consegue desenvolver uma comunicação eficaz, toda a continuidade das relações será prejudicada, dessa maneira percebemos o quanto a comunicação que o Coordenador Pedagógico desenvolve com a equipe de professores é importante para o desenvolvimento do trabalho. O diálogo precisa ser muito claro, não no sentido de impor uma decisão, mas de se fazer entender sem limitar o espaço do outro de responder, pois não há como desenvolver um trabalho coletivo se não existir um diálogo e uma troca. Como de forma muito perspicaz foi apontado por Paulo Freire (2019):

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. [...] O diálogo não impõe, não maneja, não domestica [...]. (p. 228).

No cotidiano do estágio, a importância desse diálogo foi muito presente, por exemplo, nos momentos dos planejamentos pedagógicos, nos quais a Coordenação precisava levar para os professores as demandas gerais da gestão/escola, mas também necessitava escutar e pensar a respeito das demandas que os professores também traziam da sua realidade de sala de aula, que ora coincidiam com as questões mais amplas e ora divergiam para uma situação muito particular. Essa comunicação foi um dos principais meios que identificamos como mecanismo para o fortalecimento do trabalho coletivo, pois uma questão pontual de uma sala de aula problematizada nesta comunicação poderia se tornar uma questão que envolvia o coletivo e exigia respostas coletivas. No entanto é importante destacar que essas relações não ocorriam de forma homogênea, afinal os sujeitos são diversos. Desse modo,

os conflitos e as divergências são fatores presentes na rotina da escola.

Resolução de Conflitos

Considerando que conflitos são comuns em qualquer relação, em uma equipe pedagógica não é diferente, assim sendo, esses conflitos são frequentemente levados à Coordenação, tornando-se outro fator na ação do Coordenador Pedagógico importante para efetivar o trabalho coletivo: a articulação na resolução de conflitos. Como já mencionado, o ambiente escolar é formado por numerosas e diversificadas pessoas, com experiências e pensamentos distintos, ou seja, existem diferenças entre elas, o que acaba possibilitando o surgimento de conflitos. Entretanto, a presença das divergências também é importante para o crescimento pessoal e profissional, pois a partir de diálogos os indivíduos podem expor suas opiniões, propiciando trocas. Nessa perspectiva, convém afirmar que:

Fazer um trabalho coletivo não implica apagar as diferenças entre os sujeitos envolvidos, muito pelo contrário. [...] O trabalho coletivo implica, por um lado, reafirmar as diferenças e, por outro, saber que, após esse trabalho, saímos diferentes do que éramos antes dele. (CHALUH, 2010, p. 221).

No entanto, os momentos conflituosos podem correr o risco de resultar em situações desagradáveis e até mesmo prejudicar as relações interpessoais. Desse modo, é necessário ressaltar a função que o Coordenador Pedagógico assume de articulação, pois é essencial que ele saiba mediar corretamente esses momentos. É preciso que ele tenha paciência, flexibilidade, saiba ouvir e manter uma ótima comunicação com os sujeitos. Ele precisa dar voz aos indivíduos, compreender o que está sendo posto em questão, quais as opiniões e/ou reivindicações, e saber mediar de maneira respeitosa, possibilitando momentos de escuta e de trocas, desenvolvendo então soluções através do diálogo e visando o bem comum.

Através das vivências do Estágio, percebemos que a Coordenação se empenhava na resolução dos conflitos. A exemplo, a gestão e Coordenação propuseram um projeto para o encerramento de um trabalho realizado no decorrer do período letivo. Porém, ele acabou gerando conflitos, pois a maioria da equipe de professores se mostrou resistente à realização. A partir disso, foram conversando a respeito, através de uma mediação bem articulada, até chegar a um consenso. Assim, é possível observar o quanto a comunicação é essencial para a resolução das divergências. Porém, para que isso aconteça, é fundamental que tanto a Coordenação quanto a Gestão garantam o direito da liberdade de expressão, a abertura para apresentar pontos de vista, pois “é importante lembrar que só existe lugar para o trabalho coletivo quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao expor suas idéias.” (ALONSO, 2002, sp). Portanto, esses conflitos, quando articulados e não apenas ignorados, podem apontar novos caminhos e elevar as práticas pedagógicas para outros cenários.

A importância de conhecer o contexto geral escolar

Defendemos que para que um trabalho coletivo consiga prevalecer de forma verdadeiramente efetiva, faz-se necessário que a comunidade tenha conhecimento do contexto geral que perpassa a escola. Não é possível desenvolver uma ação articulada se não conhecermos a realidade na qual estamos inseridos, logo percebemos o quanto o coordenador pedagógico pode ser um ator que incentiva essa articulação e compartilhando com o grupo as questões mais amplas que estão presentes na escola. Embora em nossos momentos de estágio tenhamos notado que a equipe escolar tenha abertura para conhecer os entraves que a escola enfrenta, isso ainda ocorre de maneira fragmentada e pontual.

Uma exigência do trabalho coletivo é a- ampla clareza que os educadores devem ter da situação da Unidade Escolar, de seus problemas, das causas desses problemas e do contexto no qual se manifestam. Esta clareza é uma capacidade a ser desenvolvida pelo corpo de profissionais que atuam numa determinada Escola. (FUSARI, 1992, p.70-71).

Acreditamos que uma organização qualificada do compartilhamento dessas informações e a possibilidade de proporcionar um momento rotineiro onde a equipe, de forma conjunta, pudesse pensar e opinar sobre as possíveis saídas seria enriquecedor para o fazer coletivo. Isso ajudaria a fortalecer os vínculos entre os sujeitos, envolver um maior número de pessoas na organização do trabalho e ampliar os espaços de participação coletiva. Contudo, é importante destacar que não podemos ser ingênuos em pensar que trabalhar em um grande grupo é algo fácil de articular e realizar de fato. O corpo da escola é formado por pessoas diversas, cada um com suas questões pessoais e características específicas, sendo assim requer uma sensibilidade extrema das lideranças, mas também um empenho individual e conscientização da importância da contribuição de cada um para a realização de um trabalho preocupado com a qualidade do ensino. A efetivação de trabalho coletivo articulado não ocorre apenas na espontaneidade, ao contrário requer um planejamento intenso.

A articulação da coletividade no planejamento docente

Qualquer trabalho pedagógico, para ser realizado de forma qualificada, requer uma preocupação em planejar as ações. Assim sendo, o trabalho do Coordenador Pedagógico não foge dessa prerrogativa, ainda mais quando visa fortalecer a ação coletiva em uma equipe. Sabemos e percebemos ao convivermos com os professores que os momentos de planejamento pedagógico nem sempre são bem-vistos, muitos enxergam essa tarefa como algo enfadonho e burocrático. É comum ouvir professores afirmando que sabem o que planejam fazer, que está “tudo na cabeça”, que não veem necessidade de passar para o papel, ou compartilhar com outros. Mas será realmente infundada a necessidade de colocar o planejamento no âmbito físico e/ou compartilhar esse planejamento com outros atores? Ainda assim, também se constata professores que acreditam na importância do planejamento

sistemático, contudo não enxergam momentos adequados para realizá-lo.

A partir da nossa experiência no processo de Estágio na Coordenação Pedagógica foi possível perceber o quanto é fundamental o planejamento docente não apenas para a ação “isolada” do professor em uma sala de aula, mas, sobretudo, para a articulação desses profissionais num âmbito maior, em um processo coletivo. O planejamento é uma ferramenta importante para enfrentar uma prática baseada em improvisos e assim organizar ações com objetivos claros e estratégias que caminhem em direção a esses objetivos. Mas, para isso, é preciso superar a visão do planejamento como “[...] mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores [...]”. (FARIAS, 2009, p. 105).

Nesse sentido, o planejamento do Coordenador Pedagógico pode ser essencial para a articulação dos professores e na superação dos estigmas negativos que o planejamento apresenta em alguns grupos. Afinal, o trabalho da Coordenação deve estar voltado para a equipe pedagógica, logo pressupõe articulação, coletividade, trabalho em equipe. Não significa que o Coordenador Pedagógico deve elaborar o planejamento e passá-lo adiante, ao contrário, acreditamos que para efetivar um trabalho coletivo eficaz é preciso envolver a equipe nesse planejamento. Envolver um grupo de professores na elaboração de um planejamento contribui para “[...] a defesa de um sentimento de corpo, de conjunto, de coesão, de compartilhamento de uma base teórica, de comunhão dos mesmos projetos de sociedade, de educação, de escola e de homem.” (FARIAS, 2009, p. 107).

Na realização do Estágio percebemos que uma das principais atividades da Coordenação era justamente acompanhar os planejamentos pedagógicos individuais e promover momentos de compartilhamento desses planejamentos em grupos. Contudo, diante da organização da rotina, na qual cada professor tem um dia da semana voltado para o planejamento, não era possível organizar todos os professores para discutir os planejamentos, geralmente as reuniões com a Coordenação envolviam dois professores simultaneamente. Assim sendo, percebemos que existe uma iniciativa de devolver um trabalho mais coletivo, articulado, contudo, os impasses do cotidiano se apresentam como grandes desafios. Nas reuniões envolvendo duas professoras já era possível notar resultados positivos dessa articulação, onde o planejamento de uma professora quando compartilhado se tornava fonte de inspiração para outra professora, elas próprias expressavam que não tinham pensado que poderiam fazer da forma que a outra estava expondo, ou que pretendia adaptar para fazer algo semelhante. A própria Coordenadora frequentemente dividia suas experiências como forma de demonstrar caminhos frente aos desafios das professoras. Isso provocava o processo de reflexão em conjunto, ou seja, esse momento de planejamento acabava por articular os profissionais para pensar junto às suas práticas.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário. (FREIRE, 2022, p.85).

O planejamento realizado com um grupo maior de professores geralmente está consolidado na semana pedagógica que antecede o início do ano letivo nas escolas, mas a realização desse estágio não coincidiu com esse período. Ainda assim, se nos momentos de trocas entre dois sujeitos foi possível identificar vertentes positivas para o trabalho coletivo, podemos supor que as semanas pedagógicas caminhem no mesmo sentido.

Não obstante, consideramos fundamental ressaltar que o alcance positivo que o planejamento pode estar intrinsecamente associado à forma como ele é proposto e realizado. Reunir um grande número de professores para realizar um planejamento, seja de um evento pedagógico ou de atividades de sala de aula, não significa que está promovendo o fortalecimento da ação coletiva. É preciso, sobretudo possibilitar a participação efetiva de todos no processo do planejamento, ou seja, promover momentos para o planejamento coletivo, requer que o Coordenador planeje esses momentos.

Além disso, é importante destacar que o ato de planejar não é simples e não depende exclusivamente do Coordenador Pedagógico. Planejar coletivamente nas escolas requer condições objetivas que nem sempre estão presentes no cotidiano, como disponibilidade de tempo e espaço físico adequado. Isso precisa ser problematizado, pois não se pode planejar apenas no plano abstrato das ideias.

Portanto, fica perceptível que uma ação qualificada não acontece ao acaso. Esses momentos contribuíram para a constatação que o planejamento pode ser realizado coletivamente e, assim sendo, fortalece o trabalho coletivo e a articulação entre todos, ou maioria, que compõem a equipe escolar. Nesse sentido, é apenas no âmbito da coletividade que as ações podem alcançar grandes proporções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todos os fatores que foram mencionados até aqui, mesmo que de forma resumida, a realização do Estágio fundamentou a percepção que vínhamos construindo no decorrer do curso de Pedagogia, que é a importância do trabalho coletivo para uma maior qualificação do trabalho nas escolas. Podemos afirmar que a experiência do estágio na Coordenação Pedagógica possibilitou a construção de experiências e conhecimentos importantíssimos que agregaram de forma positiva a nossa trajetória formativa. A instituição e os indivíduos que a constituem foram muito receptivos e acolhedores, dando abertura nas discussões, o que favoreceu ainda mais um ambiente de aprendizagens sólidas.

Nesse sentido, devido a nossa aproximação com o trabalho da Coordenação Pedagógica e acompanhamento do cotidiano escolar, conseguimos identificar o potencial desses profissionais na ação para fortalecer o trabalho coletivo devido ao seu papel central e articulador na equipe profissional que atua em uma escola. Assim, defendemos os fatores que explicitamos como fundamentais para consolidar o trabalho na escola, que seriam comunicar de forma clara, atuar na resolução de conflitos de forma a ajudar na prevalência dos vínculos

gerais e facilitar o acesso ao conhecimento geral do contexto da escola de forma a possibilitar a equipe escolar uma maior participação na resolução dos problemas na instituição, assim como o planejamento pedagógico como forma de articular e consolidar o trabalho coletivo.

Embora reconheçamos que o cotidiano da escola é dinâmico e repleto de desafios, essa realidade não deve ser uma justificativa para o não enfrentamento e busca por um fazer que possibilite espaços que reforcem o trabalho do grande grupo escolar. E quando mencionamos esses espaços de participação estamos pensando desde os momentos mais simples como uma reunião ou uma roda de conversa que busque envolver o máximo possível de pessoas, com periodicidade que melhor se enquadre na realidade da escola. Sobretudo, por mais que tenhamos enxergado no Coordenador Pedagógico um sujeito com grande capacidade para o incentivo do trabalho coletivo, é fundamental o empenho dos demais sujeitos para que esse trabalho se efetive, uma vez que um concreto trabalho coletivo deve ser algo a ser conquistado verdadeiramente com o tempo e que é preciso empenho e disponibilidade dos indivíduos que fazem parte do corpo escolar. Portanto, o trabalho coletivo em uma escola é uma construção a ser realizada no dia a dia, ainda que não seja fácil, sua contribuição para a qualidade do ensino justifica as dificuldades com as quais possamos nos deparar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Coletivo na Escola**. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; MOREIRA, Jani Alves da Silva. A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**, v. 43, n. 1, p. 256-273, 2017.

CHALUH, Laura Noemi. **Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, maio/ago. 2010.

FARIAS, I. M. S., SALES, J. O. C. B., BRAGA, M. M. S. C., & FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. R. **Extensão ou comunicação?** / Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. - 25ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FUSARI, José Cerchi. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar.** A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública/Abel S. Borges... [et al.] São Paulo, FDE. Série Idéias, n. 16, p. 69-77, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2010.


LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?.** 2 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

MÓNICO, Lisete S. et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, [s. l], v. 3, p. 724-733, 2017.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas**, México, v. 23, n. 3, p. 161-186, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido, 1943. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?./ Selma Garrido Pimenta. - 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** Cortez Editora, 2018.



**Quero fazer parte! A
mediação pedagógica na
construção do protagonismo
no ensino médio integrado.**

Roseane Idalino da Silva

10

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar como a mediação pedagógica do protagonismo juvenil colaborou com a formação dos futuros docentes que realizaram o estágio supervisionado no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos. A abordagem de nossa pesquisa é de cunho qualitativo. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e participativa, e tivemos como técnica de pesquisa a observação e a entrevista semi-estruturada aplicada com os futuros docentes que desenvolveram os estagiários supervisionados na instituição. Como resultados identificamos que dentro do processo de fazer-se professor, compreender a dinâmica da escola e da sala de aula, quando influenciado por ações protagonistas, garante o movimento de ação-reflexão-ação, que gera mudança nas práticas de ensino-aprendizagem e possibilita que futuros professores compreendam que o estudante pode colaborar de forma ativa nas decisões que envolvam questões do ambiente escolar ou pedagógico, dessa maneira, possibilita que a formação integral desses estudantes seja mais significativa.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil, Estágio, Coordenação Pedagógica, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil sofreu inúmeras transformações com os primeiros ensaios sobre o ensinar e aprender desde o período da colonização. Podemos destacar que ao longo dos anos as concepções sobre escola, ensino, aprendizagem, currículo, estudante, professor, se transformaram e, em cada momento, essas categorias vão tomando dimensões diferentes e ocupando lugares distintos quando o assunto é ensino-aprendizagem.

Reforçamos, em especial, para início de discussão, o lugar do estudante nas transformações ocorridas ao longo dessas mudanças. Ele deixa de ser o receptor de informações e passa a ser crítico, participativo e transformador de suas experiências formativas. No entanto, o lugar que ocupou ao longo dos primeiros anos de educação no Brasil, com a tendência tradicional de ensino, onde o professor atuava como o único detentor do conhecimento e o estudante passivo pendurou por muitos anos na educação, e, até os dias atuais, ainda está presente em várias ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Mesmo com as mudanças pedagógicas ocorridas nos últimos anos, conseguir desfazer a compreensão que o estudante é aquele que recebe o conhecimento e que deve agir de forma apenas receptiva, sem questionar qualquer situação que os envolva no fazer das práticas pedagógicas, ainda é algo novo para alguns profissionais da educação e em algumas instituições de ensino. Os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares passam a lidar com um discente que deseja participar de forma mais democrática das decisões do cotidiano escolar e em situações de aprendizagem que exigem dos

profissionais da educação um novo olhar quanto ao lugar de fala e de pertencimento do estudante.

Colocar o jovem estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, responsável pelas escolhas e pelas ações educativas no ambiente escolar é desafiador, mas tem sido uma das discussões presentes desde o movimento da Escola Nova, momento em que tivemos os primeiros ensaios no Brasil para pensar a escola em tempo integral e integrada.

A autonomia e a emancipação no processo formativo do estudante que possibilite transformações no desenvolvimento do saber e do poder no ambiente escolar são pontos importantes e discutidos nos pensamentos de Paulo Freire (1996), eles nos conduzem a compreender que o protagonismo dos estudantes se configura como um caminho para a busca por essa autonomia e emancipação. Destacamos, então, que o termo “protagonismo” tem sido amplamente usado na atualidade quando falamos de participação e engajamento do estudante, passando a ser um marco no fazer pedagógico no período atual, que realça a importância da atuação do estudante nas ações de ensino-aprendizagem e para o seu processo formativo enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade.

Compreender toda a dinâmica da formação por meio da mediação pedagógica das ações dos estudantes protagonistas é um processo desafiador para o docente já experiente no ambiente escolar, gera muitas vezes insegurança, receio de possibilitar ao jovem que tome suas decisões de forma autônoma, e, por vezes, os docentes sentem-se instigados a buscar complementação em suas formação para possibilitar mais vivências ao estudante do século XXI.

Essa realidade é estimulante para os professores mais experientes, conseqüentemente, acreditamos ser para os futuros professores — que realizam seus estágios supervisionados em instituições de ensino que permitem essas vivências no cotidiano da escola, de aprofundamento da teoria experimentado na prática, reforçado na interação e na formação do estudante e do futuro docente.

O estágio supervisionado realizado em um espaço escolar que possibilita vivências em protagonismo com os seus estudantes permite uma formação para esses futuros discentes mais significativa. Diante desta realidade, para esta pesquisa partimos do processo reflexivo da mediação pedagógica realizada pela coordenação pedagógica e pelos docentes para auxiliar os estudantes na formação de protagonistas no ambiente escolar. Com base nas ações de protagonismo desenvolvidas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e na vivência escolar, nos questionamos como a mediação pedagógica no processo formativo do protagonismo juvenil colaborou com a formação dos futuros docentes que realizaram o estágio supervisionado no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Doutor Ruy Pereira dos Santos.

Tivemos como objetivo geral identificar como a mediação pedagógica do protagonismo juvenil colaborou com a formação dos futuros docentes que realizaram o estágio supervisionado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, localizado no bairro Novo Amarante,

São Gonçalo do Amarante, Rio Grande do Norte. E por objetivos específicos apresentar as mediações pedagógicas do protagonismo juvenil desenvolvidas no ambiente escolar, apontar a colaboração da mediação pedagógica realizada pela coordenação pedagógica e docentes da instituição para a formação dos futuros professores e refletir como o estágio supervisionado pode complementar a formação dos futuros docentes por meio da atuação protagonista dos estudantes.

A abordagem de nossa pesquisa é de cunho qualitativo, baseada nas concepções de Minayo (2014) e Severino (2013). Realizamos uma pesquisa bibliográfica e participativa, e, tivemos como técnica de pesquisa a observação e a entrevista semi-estruturada aplicada com os futuros docentes que desenvolveram os estagiários supervisionados na instituição de ensino no período de 2021 a 2022. A análise dos dados se deu por meio de uma interpretação na perspectiva dialética com vistas a entender, com base na literatura, as respostas dos sujeitos e para tal destacamos as seguintes categorias: Prática Docente e Protagonismo Juvenil.

O artigo está organizado em duas sessões, a primeira: “Vivências protagonistas e a mediação pedagógica no ensino médio integrado”, e a segunda: “O estágio supervisionado, mediação pedagógica e protagonismo juvenil”.

2. VIVÊNCIAS PROTAGONISTAS E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para iniciarmos as nossas discussões sobre as vivências protagonistas e mediação pedagógica no ensino médio integrado se faz necessário compreender que o ensino médio no Rio Grande do Norte é ofertado nas modalidades de Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Quilombola de acordo com as demandas de cada região. Atende aos estudantes que podem frequentar o ambiente escolar em tempo regular, que corresponde a meio período do dia, semi-integral, que é ofertado com uma carga-horária maior e garante mais tempo do estudante no ambiente escolar, ou integral, organizado para atender ao estudante em dois turnos do dia.

As nossas discussões giraram em torno do trabalho pedagógico desenvolvido no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos que oferta a educação profissional técnica de nível médio em tempo integral na forma integrada. A expansão da educação profissional no RN deu-se com a inauguração dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) localizados na capital do estado, Natal, região metropolitana e interior, além da oferta de turmas de educação profissional em pelo menos 67 escolas no período de 2017 a 2019, com os recursos do Brasil Profissionalizado.

No período da implementação da educação profissional técnica de nível médio em tempo

1. Para maior aprofundamento sobre o Programa Brasil Profissionalizado ler: Nascimento (2019).

integral no RN passou-se a ofertar cursos técnicos que pretendiam atender as demandas formativas da região que as instituições de ensino estavam localizadas. Além disso, as escolas que passaram a oferecer o ensino médio integrado à educação profissional em tempo integral precisaram compreender toda uma mudança pedagógica, formativa dos docentes e de intervenções diferenciadas no ambiente escolar, como o maior engajamento dos estudantes nas ações pedagógicas, em especial, as ações protagonistas.

O movimento de implementação da proposta do tempo integral foi administrado, nos primeiros anos, pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que atuou ordenando a forma da oferta do tempo integral no estado. Definiu estrutura curricular com disciplinas de apoio à aprendizagem e ações educativas que já eram vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar mas que não havia uma sistematização das práticas. Entre elas, podemos destacar a tutoria, acolhimento escolar, o protagonismo juvenil com a intitulação de “jovens protagonistas”, os clubes, entre outras atividades que compunham o projeto do tempo integral, ou seja, “[...] as ações sociais e educativas que acontecem na escola, realizadas por estudantes que assumem papel principal, com ou sem o apoio de professores, configuram-se como protagonistas.” (SILVA, 2020, p. 59).

O ensino médio integrado à educação profissional parte da perspectiva que a formação do estudante precisa atender as dimensões do trabalho, da pesquisa, da ciência, da tecnologia com vistas a uma formação integral dos indivíduos. Um currículo que tem como base a formação integral dos estudantes cria e possibilita espaço de colocá-los de forma ativa no processo formativo, ponto este reforçado por Silva (2020, p.59) quando destaca que “[...] é dentro desse processo que o sujeito se faz humano, sendo capaz de organizar o que há ao seu redor para garantir sua sobrevivência e melhor qualidade de vida, em um processo de construção do conhecimento.”

O protagonismo juvenil está relacionado à interação dos estudantes com as atividades formativas realizadas no ambiente escolar. As ações protagonistas devem buscar atender as demandas dos jovens que compõem a comunidade escolar em intervenções que estejam diretamente relacionadas às suas vivências e rotinas cotidianas que envolvam situações de decisões para o melhor convívio em sociedade. Cabe aqui destacar que quando falamos de jovens levamos em consideração a diversidade de ser jovem em nosso país. A juventude é vivida de maneira singular por cada sujeito e apresenta diferentes nuances destacadas no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (2021) quando salienta que,

No Ensino Médio, deparamo-nos com as várias expressividades das juventudes as quais se encontram e se reencontram, constroem e reconstróem atitudes, atos e relações que contribuirão para a formação cidadã desses sujeitos. Frente a este contexto, “a juventude” é mais que uma palavra, que um período natural atribuído à idade, e, de fato, não deve ser entendida como singular, precisa e homogênea, mas como um marco social historicamente desenvolvido, a partir da multiplicidade de situações sociais, presente em uma etapa da vida, que condicionam as diferentes maneiras de “ser jovem”. (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 59-60).

As ações de protagonismo no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos são observadas em vários momentos do cotidiano escolar. São ações que inicialmente são mediadas pela coordenação pedagógica da instituição, mas que no desenvolver das atividades os estudantes vão compreendendo os seus espaços, que a escola pertence a eles, e, assim, ganham autonomia, entendido por Freire (1996, p. 26) que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”, ou seja, as experiências vividas no ambiente escolar geram aprendizagem e se configuram na identidade pedagógica da instituição, no seu currículo.

Podemos destacar a primeira ação realizada no ano letivo realizada pelos jovens protagonistas, mediada pela coordenação pedagógica, intitulada de semana do acolhimento, que acontece na primeira semana de aula. Esse momento é totalmente conduzido pelos estudantes veteranos da instituição para acolher os novos estudantes e os demais da escola. Os jovens protagonistas são escolhidos anteriormente, por meio de indicação dos protagonistas mais experientes, eles fazem um planejamento formativo com a coordenação pedagógica para compreender a importância da atividade e planejar as etapas que serão realizadas.

O acolhimento na primeira semana de aula é organizado para não ter a intervenção de nenhum professor, são os estudantes que recebem e orientam todo o trabalho com os outros estudantes e apresentam a nova rotina escolar e as regras de convivência. Após esse momento, são pensadas ações que possibilitem a integração dos estudantes ao longo do ano. São sistematizadas atividades pelos estudantes, orientadas pelos jovens protagonistas e pelo Grêmio Escolar, intitulados de “clubes” para atender alguma demanda observada no ambiente escolar.

No CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, no primeiro semestre de 2022, há um total de quatro clubes em plena atividade, são eles: Cinema CEEP, Célula CEEP, Monitoria e manutenção, Comunidade de Leitores — este último subdivide-se em clubes menores de música, poesia, história em quadrinho, entre outros, e tem o auxílio da professora regente da biblioteca. Além destes, que já estão consolidados, há grupos de estudos que acabam funcionando de forma temporal, sempre que há uma demanda de reforço escolar. Essa situação é reforçada por Silva (2020, p.63),

As práticas e vivências em Protagonismo configuram-se como ações realizadas pelos estudantes no espaço escolar para a solução de problemas ou demandas específicas que atinjam o coletivo. Essas práticas são consolidadas nos “clubes”, os quais são momentos dedicados para as reuniões dos estudantes, visando à reflexão e à busca de soluções coletivas para determinado problema ou a vivência de práticas coletivas, como o esporte e o lazer.

Essas atividades realizadas no ambiente escolar reforçam as práticas e vivências protagonistas e possibilita que outros grupos desenvolvam ações protagonistas no ambiente escolar como os líderes de turmas. As ações dos líderes de turmas estão mais relacionadas

à organização da aprendizagem. É possível observar que a integração dos líderes com a turma e com os professores possibilita ajustes no desenvolvimento de atividades pedagógicas, agendas e outras demandas que envolvam os docentes. Dessa maneira, reforçamos a compreensão de que é preciso respeitar os saberes dos estudantes em um processo formativo que busca a formação humana integral do sujeito e que a escuta possibilita que o trabalho pedagógico de fato seja significativo para o educando.

Ciavatta (2008, p. 16) destaca que a formação integral dos estudantes acontece no exercício da democracia participativa, “ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante”. O que confirma a necessidade de ampliar as ações protagonistas no ambiente escolar, como ação que busca a formação integral do estudante e possibilita uma formação que está além do previsto nas estruturas curriculares.

Diante do exposto, compreendemos que o movimento de ações protagonistas colabora com a formação integral dos estudantes e possibilita o senso de responsabilidade com o coletivo, além disso, permite que a integração entre estudantes, professores, gestores, coordenadores e funcionários de apoio seja mais democrática.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PROTAGONISMO JUVENIL.

O estágio supervisionado faz parte do processo formativo dos futuros docentes. O estágio é realizado em momentos diferenciados ao longo do percurso da formação do discente em licenciatura e está previsto nas propostas de cursos das instituições de ensino como etapa obrigatória para conclusão de curso.

O CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos desde de 2017, ano em que foi fundado, tem parceria com as universidades públicas e privadas do Estado para a realização dos estágios supervisionados. Ao longo desses anos foram realizados vários estágios, mas para essa pesquisa nos deteremos nos estágios realizados no final do segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022. Tivemos um total de duas estagiárias, de diferentes áreas de formação, o que para a pesquisa configurou-se como um pequeno campo de escuta, mas que já trouxe apontamentos significativos para a reflexão da formação dos futuros docentes com base nas atividades protagonistas desenvolvidas no Centro Estadual.

O quadro de docentes do CEEP é composto por professores graduados em licenciatura e bacharéis, uma característica específica das escolas que ofertam a modalidade de Educação Profissional, com pós-graduação em diferentes áreas de atuação. Para melhor visualização do perfil formativo dos docentes destacamos a tabela 01 que apresenta o perfil de formação dos docentes por área de formação e o quantitativo de professores com pós-graduação. Esse perfil formativo dos profissionais que recebem os estagiários se configura como mais um espaço de formação, onde são trocadas experiências pedagógicas e

práticas de ensino.

Tabela 01 - Perfil de formação dos docentes do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos em 2022.

Área de Formação	Quantidade de docentes Licenciados	Quantidade de docentes Bacharéis	Quantidade de docentes com Pós-Graduação		
			Especialistas	Mestres/ Mestrandos	Doutores/ Doutorandos
Linguagens	6	0	5	1	0
Ciências da Natureza	7	0	4	2	1
Ciências Humanas	3	0	0	2	1
Técnicas	0	6	3	3	0
Gestão	4	0	0	3	1
Total	20	6	12	11	3

Fonte: Dados do Censo Escolar 2022

A Lei n. 11.788 destaca que o “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (BRASIL, 2008, art.1º), o que configura como um momento importante na formação do discente em curso técnico e superior. Podemos salientar que na área educacional, assim como em outras áreas, realizar os estágios possibilita, além das experiências de poder relacionar teoria e prática, vivenciar o ambiente escolar e/ou espaços de aprendizagem não escolar.

No final do segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022 recebemos estagiários para realizar seus estágios com diferentes características. Tivemos estágio de observação inicial, em que o estagiário observa o ambiente escolar, as integrações entre os docentes, estudantes e gestão nos momentos de planejamento e na rotina escolar, além dos estágios de observação da aula e os de regência de sala supervisionado pelos docentes.

O estágio supervisionado é um momento ímpar na formação dos futuros docentes, pois é nesse momento que de fato eles têm contato com a rotina escolar, com o planejamento, planos de aula, reuniões pedagógicas, projetos e com as práticas de ensino realizadas pelos professores que acompanham o estágio ou por eles mesmo, e tem a oportunidade de se relacionar com os estudantes vivenciando na prática a relação professor-docente.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, analisamos duas entrevistas realizadas com estagiárias, as quais iremos atribuir os nomes de E1 e E2, que concluíram o estágio supervisionado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos entre o período de novembro de 2021 a junho de 2022.

Na categoria protagonismo juvenil, podemos destacar alguns pontos importantes presentes nas entrevistas com as estratégias, entre eles, a boa relação entre professores, gestão e estudantes para o bom desenvolvimento no ambiente escolar, o que possibilitou momentos de escuta e ajustes no trabalho pedagógico. E2 destaca uma situação especí-

fica em que os estudantes questionaram a realização de provas após o retorno das aulas presenciais, aulas que foram interrompidas em virtude da pandemia da covid-19, ponto que foi levado aos professores para que fossem consideradas e debatidas as impressões dos estudantes mediante a situação.

Outro ponto em comum na fala das duas estagiárias foram os espaços de pertencimento dos estudantes no ambiente escolar, ou seja, os lugares que eles podem frequentar na escola. As portas da secretaria, da coordenação e da direção da escola sempre estiveram abertas para os estudantes, não só como um lugar de passagem, mas como um lugar de escuta e de busca por soluções. E1 destacou como é perceptível a liberdade e o sentimento de pertencimento dos estudantes quando destaca que,

Eles têm liberdade de andar [...] sem muita restrição. Então eu vi muitos alunos indo na secretaria, na coordenação, na direção, com uma abertura muito grande da gestão, então não tem... Ah, você não pode entrar aqui! Eu não vi isso em nenhum momento, e eu achei isso muito legal, do aluno está em todos os ambientes, sabe? Porque isso é a ideia da escola, né, de um aluno protagonista, que ele tá não só na ideia de envolver o aluno, mas fisicamente o aluno está realmente em todos os ambientes, isso mostra muito a ideia da escola, essa ideia de inclusão e de participação é muito legal. (E1, 2022).

A sensação de pertencimento ao ambiente escolar faz-se necessária para que as ações protagonistas tenham sentido. Os estudantes só conseguem desenvolver interesse em solucionar situações-problemas de um ambiente em que eles se sentem parte. Caso isso não seja a realidade, não conseguimos manter uma relação de cuidado e parceria entre os estudantes, ponto reforçado na fala de E1.

[...] um grupo de alunos, organizando, colocando coisas na parede. Eu achei isso muito bacana porque vocês poderiam, não deveriam, mas poderiam fazer só, ali com a equipe escolar. Mas não, o aluno, de novo, como parte fundamental na organização desses eventos, e é um ponto que achei assim muito legal, essa abertura para eles darem opinião sobre como é, da organização mesmo. (E1, 2022).

Na nossa segunda categoria **práticas docentes**, identificamos em nossas pesquisas que o estágio supervisionado é um momento enriquecedor para ampliação da aprendizagem inicial dos futuros profissionais em educação, pois possibilita reflexões das teorias aprendidas no ambiente universitário com a prática no espaço de atuação no ambiente escolar.

Ambas as estagiárias, E1 e E2, destacaram o acolhimento dos profissionais da instituição como um ponto inicial de atenção e de suma importância para que pudessem sentir-se pertencentes ao espaço escolar, mesmo que fosse por um pouco período de tempo.

A entrevistada E1 ainda reforçou que a percepção do bom acolhimento se estendia a estudantes, entre funcionários de apoio, professores e gestão, o que reforça a importância de um bom clima escolar e que o espaço formativo seja acolhedor para todos que com-

põem a comunidade escolar. E1 destaca que “o acolhimento é algo que vou levar comigo para a minha prática docente” quando relata que se sentiu acolhida, “eu me encontrei com o ambiente”.

Percebemos que a construção da identidade docente envolve várias circunstâncias e uma delas são as primeiras experiências no espaço escolar, não mais como estudante, mas agora como futuro profissional da educação. Sentir-se parte do espaço escolar, ser orientado e conduzido nas primeiras experiências são fundamentais para que esse futuro professor entenda que o ato de ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas ampliar-se nas relações estabelecidas na escola e solidificá-las em sua prática docente. O coordenador pedagógico pode colaborar para que as primeiras experiências docentes sejam mais agradáveis e gerem no estagiário a sensação de pertencimento.

No que diz respeito ao processo formativo dos estudantes E1 destaca que sua experiência ao longo da realização do estágio possibilitou momentos de participação no planejamento da área de conhecimento e com o professor supervisor, momento ímpar na formação docente, e ressalta também que o que mais lhe chamou atenção ao longo do planejamento foi a importância que os professores deram ao protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem quando enfatizavam, no planejamento, ações que possibilitaram a autonomia do educando no ato de aprender. Além disso, ao longo do planejamento eram levadas em consideração os interesses dos estudantes. Observamos isso mais claramente na sua fala quando destaca que,

Relacionar os conteúdos tradicionais com coisas que eles gostam, né, com coisas do mundo deles, dos alunos, eu achei essa ideia muito legal e com certeza vai influenciar muito no meu planejamento, na minha ação prática em sala de aula. De tirar essa ideia de só transmitir o conteúdo, né, mas de construir o conteúdo, tal conhecimento, com a participação do aluno, sabe. (E1, 2022).

E ainda apontou as formas como os professores possibilitam que os estudantes sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem quando proporciona momentos que o estudante possa colaborar com a monitoria, ponto colocado anteriormente como intervenção dos estudantes que já compreenderam a ação protagonismo. Ela destaca que essa forma de compreender o papel do estudante no ato de aprender e ensinar será um ponto que irá levar para sua futura prática docente.

Uma coisa que eu quero levar comigo, para a minha prática, né, essa questão que o aluno também pode ajudar o outro, sabe? O aluno, a gente aprende com ele, e o colega também pode aprender com ele, eles aprendem entre si, e a gente aprende com eles, enfim, é uma coisa que eu quero levar comigo. (E1, 2022).

Dessa maneira, podemos reforçar as falas de E1 com as ideias de Freire (2009, p.25) quando destaca que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”. Esse movimento não é restrito ao professor-estudante, ele pode ser ampliado

nas relações entre estudante-estudante, o que possibilita outras formas de aprendizagem no mesmo ambiente escolar.

Quando avaliamos como a ação protagonistas dos estudantes mediada pela ordenação pedagógica e docentes ou não mediada influenciou a formação dos futuros professores percebemos que há uma compreensão que todos têm direito a se expressar e que podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, esse foi um ponto de atenção presente nas falas das entrevistadas. Reforçado em destaque na fala de E2 quando diz que,

Eu acredito que ampliou a minha visão de como estabelecer esse diálogo, de como dar espaço para que aconteça, de oportunizar que os estudantes sejam protagonistas dentro das decisões ou de organização de uma agenda, na organização de um evento, enfim, dar espaços para que eles sejam protagonistas desse desenvolvimento da escola porque assim a escola como um todo, a comunidade escolar, consegue avançar. São essas reflexões e a ampliação na minha visão de como pode ser estabelecido esses diálogos na organização entre gestão e estudantes, docentes e estudantes para que eles sejam protagonistas ativos e participantes dentro dessa organização escolar... eu acho que ampliou essa minha visão e me possibilitou novas reflexões para aperfeiçoar a minha prática seja na gestão ou como docente. (E2, 2022).

Nesse sentido podemos perceber que dentro do processo de fazer-se professor, compreender a dinâmica da escola e da sala de aula quando influenciado por ações protagonistas garante o movimento de ação-reflexão-ação, com isso gera mudança nas práticas de ensino-aprendizagem e possibilita que futuros professores, e, nesse caso na fala de E2, possíveis gestores a compreender que o estudante pode colaborar de forma ativa e fazer parte de todas as decisões que envolvam questões do ambiente escolar ou pedagógico, possibilitando que a formação integral desses estudantes seja mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças pedagógicas que na atualidade prezam por um lugar de fala ao estudante e ampliam ações de pertencimento ao ambiente escolar por meio de intervenções mais democráticas desenvolvidas por meio de ações protagonistas formam novos perfis docentes. Professores e estudantes passam a viver as mudanças dos seus lugares de fala e passam a refletir em ações que desenvolvam o senso crítico e reflexivo em todos que fazem a comunidade escolar.

Analisar como a mediação pedagógica do protagonismo juvenil colaborou com a formação dos futuros docentes reforçou a compreensão de que fazer-se professor passa por várias instâncias, desde o processo formativo inicial no curso de graduação até as primeiras vivências de docência no ambiente escolar, possibilitou identificar que a formação docente aponta na teoria que o estudante deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Mas quando os futuros professores se deparam com o movimento de autonomia acontecendo no ambiente escolar se configura muitas vezes como algo inovador e diferenciado.

Dessa maneira, percebemos que ações protagonistas ainda configuram-se como algo novo e um campo ainda cheio de dúvidas e questionamentos no ambiente escolar. Quando a gestão, coordenador pedagógico e os professores possibilitam vivências em protagonismo ainda configura-se como um diferencial na prática de ensino. Ou seja, não é uma prática comum nos ambientes escolares.

Observamos que o processo formativo dos estagiários que atuaram no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos recebeu influência das ações protagonistas dos estudantes mediadas pela coordenação pedagógica, gestão e docentes. Acompanhar como as ações protagonistas dos estudantes influenciaram na formação das estagiárias possibilitou a reflexão de que o caminho formativo para um professor vai além da teoria, como viver em espaços de aprendizagem que reflita e consiga colocar em prática uma educação democrática, consolidando o processo de formação dos futuros docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).


MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira. **Os centros estaduais de educação profissional no Rio Grande do Norte: desafios e possibilidades.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.** Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

SILVA, Roseane Idalino da. **A implementação do currículo integrado na educação profissional do Rio Grande do Norte.** – Mossoró, RN: EDUERN, 2020.



**Estágio supervisionado no
curso de Pedagogia do CAPF/
UERN: reflexões teórico-
práticas**

Débora Maria do Nascimento

11

Resumo: Este estudo tem como objetivo compreender os significados do estágio supervisionado para graduandos do curso de Pedagogia, do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Este trabalho se fundamenta na compreensão do estágio como pesquisa e como espaço de aprendizagem da profissão. A questão que norteia esta pesquisa é: qual o significado do estágio para alunos em formação do curso de Pedagogia, do Campus de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte? A metodologia utilizada se baseia em estudos de natureza qualitativa, com procedimentos que incluem a pesquisa bibliográfica e análise documental. Foram analisados relatos de práticas, enquanto trabalho final do componente de estágio supervisionado I, realizados em escolas da educação infantil, no semestre 2020.1. Como resultados, é possível perceber nas análises dos relatos de experiência como trabalho final do componente que os alunos compreendem a importância do estágio como um momento em que eles necessitam relacionar teoria e prática. Esses relatos também expressam o caminho trilhado nas várias etapas do estágio como: na observação, no planejamento e na intervenção, na qual a concepção de estágio como pesquisa se faz presente na medida em que observam, problematizam e ressignificam saberes e práticas.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, formação docente, prática pedagógica, educação infantil.

1 Introdução

Neste texto temos como objetivo compreender os significados do estágio supervisionados para graduandos do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Para tanto, a questão que norteia essa reflexão é: qual o significado do estágio para alunos em formação no curso de Pedagogia do Campus de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte? Assim, neste texto buscaremos sistematizar fundamentos teóricos e práticos que têm permeado o estágio enquanto componente curricular obrigatório no curso e suas contribuições para a formação profissional dos graduandos.

As problemáticas que envolvem o estágio enquanto componente teórico-prático indispensável as licenciaturas de um modo geral e, de forma específica, para os cursos de Pedagogia se debruçam sobre o significado do estágio na formação docente, uma vez que, muito se tem questionado sobre: concepção de estágio e seu significado para a formação docente, duração, possibilidades e limites em relação a vivência e a preparação profissional e a relação escola e universidade. Todas essas problemáticas têm suscitado debates e reflexões no campo da pesquisa e das políticas de formação docente. Dentre os autores que têm contribuído com essa discussão destacamos: Pimenta e Lima (2008); Lima (2001);

Guedin (2009), com os quais dialogaremos ao longo deste texto.

Para a construção deste texto utilizamos como caminho teórico-metodológico a revisão bibliográfica e análise de relatos de experiência enquanto trabalho final do componente, apresentados pelos graduandos. Os relatos analisados compreendem os trabalhos finais elaborados no componente de Estágio I, que corresponde ao estágio na educação infantil, no semestre de 2022.1. Foram analisados quatro relatos de estagiários, que identificaremos como RE1; RE2; RE3 e RE4. Nesses relatos analisamos o significado do estágio para a formação, mediante os sentidos atribuídos pelos graduandos aos saberes teóricos e práticos construídos ao longo da experiência vivenciada.

Assim, este texto toma como fio condutor: primeiro, uma breve discussão sobre concepção de estágio, fundamentação legal e sistematização do estágio no âmbito do Curso de Pedagogia – CAPF/UERN e do componente desenvolvido no semestre 2022.1; segundo, os resultados das análises dos relatos de experiência apresentados pelos graduandos e por fim, as considerações finais.

2 Estágio supervisionado: concepções teóricas, sistematização e fundamentação legal no âmbito do Curso de Pedagogia do Campus de Pau dos Ferros - CAPF/UERN

O estágio obrigatório suscita reflexões que vão desde a concepção ao significado do estágio na formação profissional. Nesse sentido, para Pimenta e Lima (2008) é importante considerar o estágio como campo de conhecimento, o que significa superar a visão tradicional que reduz o estágio a uma perspectiva técnica e instrumentalizadora da prática. Dessa forma, o estágio enquanto campo de conhecimento engloba o debate teórico que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, bem como a defesa de uma concepção de estágio como espaço de aprendizagem da profissão mediada pela reflexão e pesquisa.

Essa discussão vem se dando desde os anos 1990 do século passado, em que os cursos de formação de professores têm buscado redimensionar seus currículos, redefinindo a concepção e o lugar do estágio na formação profissional. De forma que, o estágio tem sido defendido enquanto um eixo interdisciplinar e “enquanto teoria-prática do ensino-aprendizagem, como uma área de conhecimento fundamental no processo de formação de professores” (GHEDIN, 2009, p. 61-62).

É com base nesses pressupostos que analisaremos, na sequência, como essa concepção de estágio vem sendo articulada à legislação nacional e à da UERN, bem como ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CAPF. Em primeiro lugar, situaremos o Estágio Supervisionado (ES) na UERN conforme a Resolução 06/2015, em seguida, o estágio no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2019) e, por último, como o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) para o componente de estágio I, referente ao estágio na educação infantil, foi sistematizado para o semestre 2022.1.

O estágio supervisionado nas licenciaturas é visto pela UERN como um campo de co-

nhecimento teórico-prático, que possibilita ao graduando aproximação com o espaço profissional, mediado pela reflexão e interação com o meio social e educacional, conforme podemos observar no artigo a seguir:

Art. 2º O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN é concebido como um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos Cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado. (UERN, 2015).

Nesse entendimento, destacamos ainda a importância da perspectiva interdisciplinar e do conhecimento científico que, articulados às reflexões teórico-práticas, dão ao estágio as possibilidades de interação com o meio social e educacional e possibilitam a construção das competências profissionais em contextos diversos. Tal entendimento tem norteado discussões em cada área da formação específica nas diversas licenciaturas da UERN.

O estágio supervisionado na formação inicial em Pedagogia se configura como um momento indispensável para a construção dos saberes docentes e se insere em processos que abarcam vários instantes e várias instâncias formativas. Dessa forma, os saberes desenvolvidos na academia buscam a construção de conhecimentos que possibilitam aos graduandos compreenderem a escola, os sujeitos, o contexto socioeducativo, bem como as formas de gestão e a organização pedagógica dos saberes a serem ensinados e aprendidos na educação básica, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. O estágio oportuniza, assim, a experiência e o contato com a sala de aula onde os graduandos se colocam frente aos desafios e às possibilidades do ensinar e aprender às crianças, aos jovens e adultos.

O estágio supervisionado, no Curso de Pedagogia do Campus de Pau dos Ferros em seu Projeto Pedagógico, é compreendido “enquanto uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PPC, 2019, p.54), porém, essa ação não se limita à aplicação de técnicas, pois, enquanto espaço formativo, o estágio visa colocar o professor em formação frente a situações pedagógicas que o possibilite a mobilização de saberes e a constante reflexão das práticas desenvolvidas mediadas pela pesquisa e reflexão. De forma que, o objetivo do estágio é “contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares” (PPC, 2019, p. 54). Tais aspectos fazem do estágio uma experiência formativa que possibilita, pelo viés da pesquisa e da reflexão, a construção de saberes teóricos e práticos da profissão, constituindo assim a identidade profissional.

No Projeto Pedagógico do Curso, aprovado pela Resolução de nº 031 de 2019, o estágio supervisionado está dentro do núcleo de estudos de formação geral, na categoria de conhecimento de especialização. A sua organização no tempo e espaço se apresenta do seguinte modo:

Tabela 01: O Estágio na matriz curricular do curso

Estágios /campo	Carga Horária /Créditos	Período
Estágio I - Educação Infantil	165/11	5 ^o
Estágio II – Anos iniciais do ensino fundamental, possibilidade de ser desenvolvido na EJA	165/11	6 ^o
Estágio III - direcionado ao Espaço não escolar e a possibilidade de inclusão de atividades que envolvam a Gestão dos Processos Educativos	150/10	7 ^o

Fonte: construção da autora com base no PPC, UERN,2019.

A carga horária total envolvendo os estágios I, II e III é de 480 horas/aulas. Por essa proposta, observamos que se fez a opção por uma formação ampla do Pedagogo, possibilitando a diversificação dos espaços de atuação, justificadas pelos debates e pelas pesquisas realizadas no curso e em seu entorno, atendendo anseios da comunidade educativa local e também em consonância com as políticas nacionais de formação.

Assim, a construção dessa proposta toma como referência o debate nacional sobre o curso de pedagogia, bem como os aspectos legais, porém, as opções e caminhos traçados e trilhados expressam o debate coletivo. De forma que, é no trabalho com o grupo de professores de estágio e com as escolas campo que as práticas se concretizam e revelam o jeito de caminhar do estágio supervisionado no curso de Pedagogia/CAPF/UERN. No item a seguir, traremos uma breve reflexão a partir da vivência do componente de Estágio I, desenvolvido no semestre 2022.1, no qual também analisamos os significados construídos pelos alunos sobre o que é o estágio e a vivência em cada etapa da sua sistematização.

3 Estágio supervisionado: significados teóricos e práticos construídos pelos graduandos

Este item traz reflexões teórico-práticas de uma experiência vivenciada no Estágio I, semestre 2022.1 como amostra de como tem sido a prática do estágio supervisionado no curso de pedagogia no CAAPF/UERN.

3.1 O estágio na educação infantil: sistematização no semestre 2022.1

Como colocado anteriormente, o Estágio I compreende o estágio na educação infantil, dentre os temas previstos na ementa estão as discussões sobre: concepções de estágio, análise e problematização do campo de atuação profissional, elaboração de planos de intervenção nas práticas pedagógicas. Com base nessa orientação curricular, nos Programas Gerais do Componente Curricular (PGCC) temos privilegiado um trabalho que leva em consideração a concepção de estágio como pesquisa e, nesse sentido, os processos de observação, planejamento e intervenção são orientados nessa perspectiva.

A carga horária total do componente, que é de 165h/a, tem como obrigatoriedade o trabalho com 45h/a de aulas teóricas, as quais discutimos concepções de estágio e de prática, fundamentos legais, bem como aspectos que possibilitem aos estagiários compreenderem a identidade e os saberes necessários ao professor da educação infantil. As outras 120h/a correspondem às atividades práticas que englobam as ações práticas nas escolas campo de estágio, bem como atividades que subsidiam essas práticas como orientações, produção de materiais didáticos, sistematização de seminários de socialização das práticas e construção dos registros como relatórios ou relatos de experiências

Para o semestre 2022.1 foram pensadas discussões teóricas sobre as diferentes concepções de estágio com base em Pimenta e Lima (2004); o olhar da observação sobre a escola, estágio e aprendizagem da profissão docente com base em Lima (2012); o currículo da educação infantil na BNCC e a didática dos campos de experiência; o desafio de avaliar na educação infantil e o ensinar e o aprender na educação infantil, compreendendo a construção de competências e habilidades. A escolha dessas temáticas se dá em planejamento coletivo com o grupo de professores responsáveis pela supervisão do estágio, mediante reflexão sobre as necessidades formativas em articulação com a ementa do componente.

As atividades nas escolas campo de estágio se iniciam, normalmente, com a visita do coordenador de estágio do curso às Secretarias Municipais de Educação ou Diretorias de Ensino, onde faz um levantamento das escolas disponíveis para receberem os estagiários. São escolas onde já são estabelecidos convênios conforme a dinâmica da universidade e seus aspectos legais. Depois, em sala de aula, os supervisores de estágio apresentam, discutem e fazem as escolhas das escolas com os estagiários. Antes dos alunos se dirigirem às escolas, o professor supervisor de estágio também costuma fazer uma visita ao local escolhido, numa espécie de preparação para entrada dos alunos em campo. Os alunos são orientados e direcionados às escolas munidos de ofício de encaminhamento e demais documentos e orientações para contato com a escola e a sala de aula. Além desses aspectos legais, essa parte introdutória do componente visa orientar e preparar os graduandos para entrada no campo de estágio. Neste texto não discutiremos como cada aula e cada debate se deu, buscamos expressar através das falas dos estagiários alguns significados construídos a partir das práticas desenvolvidas.

3.2 Significado do estágio na visão dos graduandos

Ao analisarmos os relatos de experiência elaborados como trabalho final do componente, identificamos que os estagiários apontam o significado do estágio para a formação; trazem problematização das práticas observadas, bem como as intervenções realizadas. Para o objetivo deste texto, apresentaremos a síntese sobre os sentidos e significados do estágio para os graduandos.

Tabela 02: Significado do estágio para a formação

Estagiário	Significados do estágio para a formação
RE1	[...] o estágio supervisionado é de extrema importância para uma formação docente de qualidade, fazer pontes da teoria com a prática é sem dúvida alguma um dos passos mais imprescindíveis para o pedagogo”
RE2	[...]é um momento de suma importância principalmente para os indivíduos que ainda não tiveram esse primeiro contato com a sala de aula. O indivíduo terá a oportunidade também de intervir na realidade educacional, tendo o consenso que a teoria e a prática são indissociáveis [...]
RE3	Está relacionado ao aprender a fazer, onde é possível levantar reflexões e fazer comparações entre a teoria e a prática
RE4	O estágio supervisionado é uma atividade de suma importância para a formação docente, pois nos possibilita conhecer o cotidiano de uma escola e refletir sobre as práticas pedagógicas como também sobre nossas ações como profissional

Fonte: autores

Esses trechos expressam que os estagiários consideram o estágio um momento importante em sua formação, que não se reduz apenas a hora da prática como nos diz Lima (2001), mas que lhes possibilitam estabelecer a relação teoria e prática, aprender a fazer.

Em cada etapa do processo eles vão conhecendo a escola, os alunos, as práticas, por exemplo, na etapa da observação os estagiários dizem que nesse momento é possível estabelecer:

[...] um diálogo pedagógico com os profissionais da educação do referido espaço escolar, e a partir da visão que o mesmo terá em relação ao campo de atuação, o estagiário vai ter a noção de articular seus planos de aula se apropriando de uma metodologia adequada. (Excerto do RE2)

E que, a partir da observação, a intervenção não é o momento de alterar a rotina da escola, mas de continuar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com a processo pedagógico em diálogo com os sujeitos da escola. O trecho a seguir expressa a compreensão do sentido da intervenção, que se baseia tanto no respeito a realidade da escola, como na necessidade do cuidar, educar e do brincar como eixos que atravessam os campos de experiências e os direitos de aprendizagem das crianças pequenas (BRASI, 2018).

Através do uso da rotina, associado a ludicidade e brincadeiras, fica evidente que conseguimos levantar o interesse dos alunos para com as atividades propostas, e incentivá-los a participarem cada vez mais das aulas, contribuindo assim, com o seu processo de ensino-aprendizagem. (Excerto RE3)

A intervenção, como já salientamos, buscam ações colaborativas com o professor colaborador, em que o aluno dialoga, propõe, escuta, e é orientado a respeitar o andamento da escola, seu projeto pedagógico, sugerindo em momentos oportunos, aprendendo e desenvolvendo suas habilidades e competências profissionais, no trecho a seguir podemos observar aspectos dessa dinâmica:

Através do uso da rotina, associado a ludicidade e brincadeiras, fica evidente que conseguimos levantar o interesse dos alunos para com as atividades propostas, e incentivá-los a participarem cada vez mais das aulas, contribuindo assim, com o seu processo de ensino-aprendizagem. (Excerto do RE3)

Esse trecho demonstra que os estagiários observam a rotina escolar e inserem ações e dinâmicas de acordo com os eixos, princípios curriculares e necessidades de aprendizagem na educação infantil. Por fim, ao longo das orientações e acompanhamento dos estagiários é possível perceber que, antes de iniciarem o estágio, há um certo temor e muitas dúvidas como relatam também Pimenta e Lima (2008) em suas reflexões, porém com o andamento do estágio e, ao avaliarmos no final, percebemos o avanço e o amadurecimento dos alunos que, mesmo em um curto período dessa experiência, podem observar práticas exitosas, práticas que também necessitam de algum modo de um olhar crítico e, o mais importante, constatar que os relatos revelam que eles assumem o estágio como pesquisa e reflexão porque problematizam o que observam antes, durante e ao final da experiência.

4 Considerações Finais

Pelo exposto ao longo desse texto, o estágio supervisionado enquanto Componente Curricular do Curso de Pedagogia do CAPF/UERN é uma construção resultado de debates teórico-práticos, aliados às demandas locais, bem como às diretrizes curriculares nacionais para a formação do pedagogo.

Os professores orientadores de estágio em suas práticas, partem de uma concepção de estágio como pesquisa e reflexão que, no desenvolvimento do estágio, mediante aulas teóricas e acompanhamento dos estagiários nas escolas campo, é possível perceber nas análises dos relatos de experiência como trabalho final do componente. Os alunos compreendem a importância do estágio como um momento em que eles necessitam relacionar teoria e prática. Nesse sentido, esses relatos também expressam o caminho trilhado nas várias etapas do estágio, como: na observação, planejamento e intervenção, nos quais a concepção de estágio como pesquisa se faz presente na medida em que observam, problematizam e ressignificam saberes e práticas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

GHEDIN, E. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador- Reflexivo. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

O olhar de observação sobre a escola e suas relações: qual o sentido do estágio para o estagiário? In: **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: líber Livro, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 06/2015** – CONSEPE. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE. Mossoró, 25 fev. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 31/2019** – CONSEPE. Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia, grau acadêmico de Licenciatura, modalidade presencial, vinculado ao Campus Avançado da UERN em Pau dos Ferros. Resolução Nº 31/2019 – CONSEPE. Mossoró, 06 nov. 2019.

