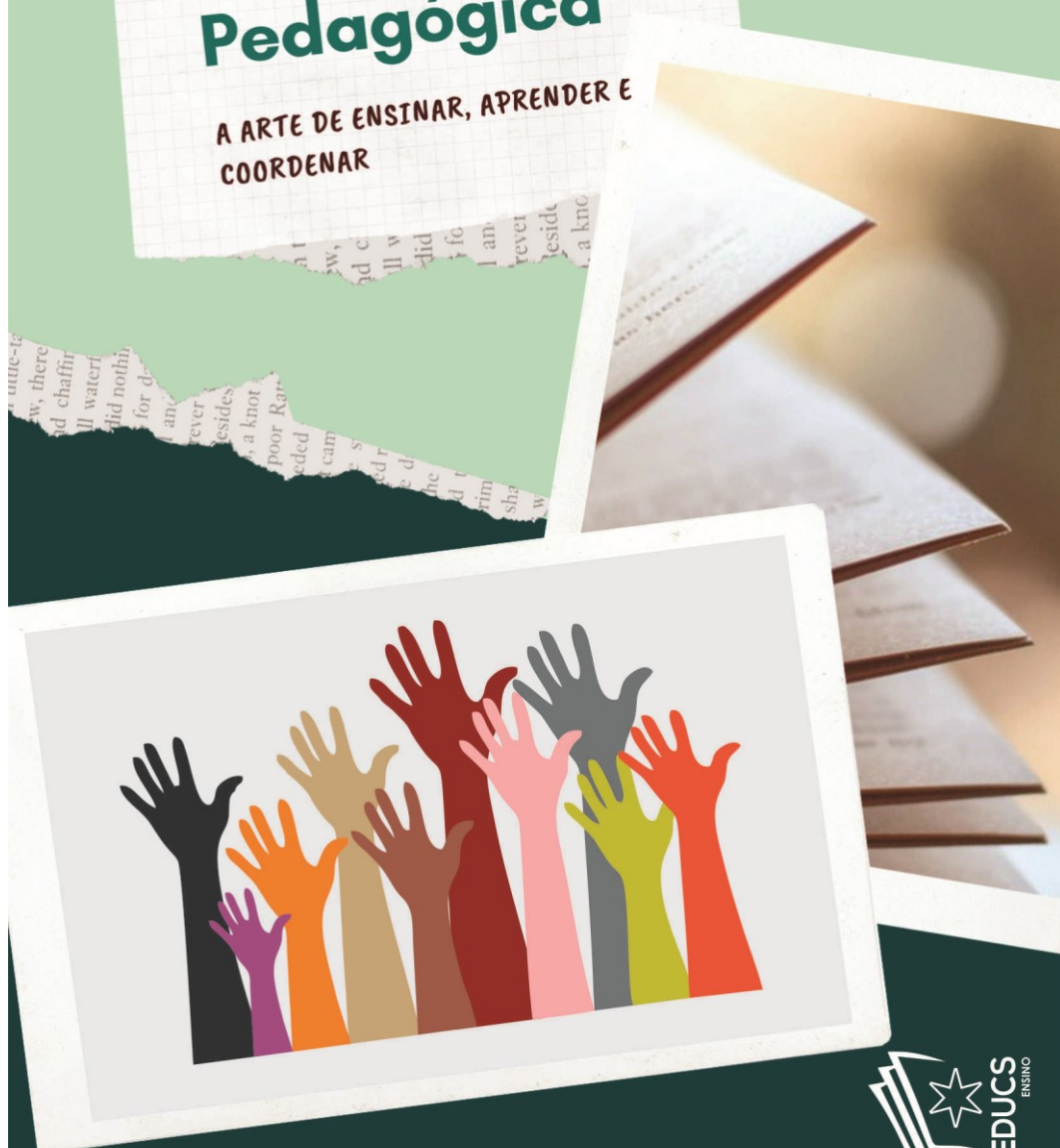


Lezilda Maria Teixeira
Paulo César Nodari
Organizadores

Educação e Coordenação Pedagógica

A ARTE DE ENSINAR, APRENDER E
COORDENAR



Educação e coordenação pedagógica: a arte de ensinar, aprender e coordenar

Organizadores

Lezilda Maria Teixeira

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul (1993) e mestrado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002). Atualmente é professora titular da Universidade de Caxias do Sul e professora aposentada da Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo escolar, aprendizagem, pedagogia social e empresarial e gestão escolar. Atualmente participa do Núcleo de Inovação e desenvolvimento de Educação, meio ambiente e cultura de paz – UCS.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9480572049019152>

Paulo César Nodari

Possui graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Caxias do Sul (1991), graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com período sanduíche na Universidade de Tübingen, Alemanha. Atualmente é professor Adjunto III na Universidade de Caxias do Sul. Foi professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS). É professor no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (PPGFIL-UCS). É professor no Programa (Mestrado e Doutorado) de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (PPGDIR-UCS). Tem experiência nos seguintes temas: ética, liberdade, direitos humanos, paz, antropologia, educação. De 02/2011 a 07/2011, Pós-Doutoramento, em Filosofia, em Bonn (Alemanha).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1939602173692800>



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:

Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

© dos organizadores

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

E24 Educação e coordenação pedagógica [recurso eletrônico]: a arte de ensinar, aprender e coordenar / org. Lezilda Maria Teixeira, Paulo César Nodari. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2020.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5108-018-0

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Orientação educacional. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. I. Teixeira, Lezilda Maria. II. Nodari, Paulo César.

CDU 2. ed.: 37.048

Índice para o catálogo sistemático:

1. Orientação educacional	37.048
2. Educação – Estudo e ensino	37
3. Professores - Formação	37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Michele Fernanda Silveira da Silveira – CRB 10/2334

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Prefácio	6
Apresentação.....	8

Parte I

Coordenação pedagógica e sua missão contemporânea

1 Coordenador pedagógico: Qual é seu papel na garantia do direito de aprender?	13
Cristiane Backes Welter e Irajá Aparecida dos Santos Vargas	
2 Os desafios da coordenação pedagógica e a busca por paz na escola inclusiva como expressão da garantia de direitos	26
Cláudia Bedin e Paulo César Nodari	
3 Potências pedagógicas na contemporaneidade: o coordenador pedagógico, a reflexão e a educação para a paz	39
Gabriela Pedroso Cainelli, Lezilda Maria Teixeira e Sandra Regina Borges da Cruz	
4 Formação continuada dos professores e o direito a aprender: tarefa do coordenador pedagógico	53
Aline Renata Brocheto, Gisiane Castilhos Palhano e Lezilda Maria Teixeira	
5 O coordenador pedagógico e seu papel nas práticas pedagógicas inclusivas.....	64
Claire Longhi e Maristela Pedrini	
6 A afetividade e a criança na Educação Infantil: o que faz o coordenador(a) pedagógico(a) em apoio a esse processo	81
Maristela Pedrini, Lezilda Maria Teixeira e Vanessa Dalcin	
7 A gestão do coordenador pedagógico: desafios e possibilidades.....	94
Sílvia Hauser Farina	

Parte II

Relatos de experiências das potências contemporâneas da coordenação pedagógica

8 Coordenador pedagógico e a biblioteca escolar virtual: potência do direito de aprender	107
Cristiane Backes Welter e Vitória Boscato Perin	

9	Coordenador pedagógico: a importância de atuar à luz da gestão democrática.....	122
	Camila Moreira Wächter	
10	Educação em turno integral: ressignificando o papel do coordenador pedagógico	131
	Amanda Pinheiro Leite e Cristiane Backes Welter	
11	O ensino da Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental: reflexões e diálogos possíveis	139
	Camila da Silveira e Maristela Pedrini	
12	O papel do pedagogo em espaços não escolares	155
	Talia Schwantes Lanzoni e Maristela Pedrini	

Somos todos artífices da paz!

Vive-se um tempo de muitas mudanças, e com as quais e diante das quais há como que uma sensação ambivalente, para não dizer, paradoxal. Por um lado, vive-se uma onda e uma sensação de muitas facilidades e possibilidades, dentre as quais podem ser citadas: a cura de várias doenças, a média de vida mais longa comparada a outros tempos, as muitas possibilidades de viagens e passeios, a facilidade e rapidez de comunicação, a múltipla escolha de comidas e bebidas, as tecnologias, etc., mas, por outro lado, tem-se a sensação, paulatina, progressiva e, aumentada, de muitas incertezas diante e da frente à condição, ao lugar e ao espaço do ser humano no mundo. Constata-se, cada vez mais, a sensação e o diagnóstico de que, simultaneamente, tem-se a capacidade e a oportunidade de tornar o ambiente em que se vive cada vez mais humanizado e dignificado, e, também, sempre mais opressor e causador de muitas doenças psiquicamente difíceis de controlar mas com resolução simples.

Assim, se tal leitura procede como possível e comprovável e como plausível, diante de tal constatação pode-se, facilmente, chegar ao consenso de que o processo educacional, seja ele formal, seja ele informal, vive e enfrenta, direta e indiretamente, tais desafios. Não é possível ignorá-los, caso se queira tomá-los, minimamente, a sério e enfrentá-los, tanto em nível familiar, como em nível escolar e, também, em nível universitário, sobretudo, quando tais desafios vêm permeados e carregados de chances e de possibilidades de construção de planos e programas de proximidade ou de distanciamento entre as pessoas ou, então, de vias de construção de pontes de encontro ou de muros de separação e isolamento. Numa palavra, o processo educacional formal e informal pode auxiliar a levar as pessoas à construção de vias de encontro e de atitudes de vida pacífica ou de barricadas de isolamento e separação, preparando-as para a “guerra”.

A educação tem uma vocação e uma missão imprescindíveis e intransferíveis nos dias atuais. Ela não pode, absolutamente, omitir-se e deixar-se ludibriar diante de tal tarefa, sob o perigo de acusação de omissão ante um ambiente sociocultural de muita sorte e muitos tipos de violência. Faz-se mais urgente do que nunca que tanto pessoas quanto instituições

assumam, convicta e decididamente, uma atitude incansável de combate às estruturas de agressão, violência, de morte, e de adesão à cultura de aproximação, do encontro, da solidariedade e de paz.

Tal atitude não pode ser privilégio dos educadores, dos professores, dos coordenadores pedagógicos, dos diretores ou reitores. Antes, pelo contrário, é missão dos cidadãos e das cidadãs nos espaços e lugares em que estejam, uma vez que “agir e fazer o bem” não pode ser privilégio de alguém ou de alguns, mas compromisso responsável de todos os seres humanos.

Apresentação

Ao apresentar o livro **Educação e coordenação pedagógica: a arte de ensinar, aprender e coordenar**, começamos dizendo que este projeto nasce da vontade de professores e estudantes do curso *Especialização em Coordenação Pedagógica*, na Universidade de Caxias do Sul, que esteve organizado a fim de formar coordenadores pedagógicos em nível de pós-graduação. Os capítulos aqui contemplados partem de trabalhos de conclusão desse curso e da *Graduação em Pedagogia* e estabelecem diálogos formadores de coordenadores pedagógicos.

Atualmente, a Educação Básica passa por necessidades decorrentes de mudanças substanciais nos aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais do cenário mundial. Tais mudanças provocam novas formas de caracterizar a construção do conhecimento, a prática pedagógica, a gestão da escola e da educação; exigem outra instrumentalização possível de produzir subsídios, que possibilite repensar a escola e suas práticas conjugadas ao desafio do aperfeiçoamento contínuo.

Sabemos que é preciso repensar a profissão docente além das dimensões tradicionais de formação, proporcionando que os próprios docentes possam fazê-lo. Porém, para esta construção, o professor precisa de parceria do tipo que é realizada pelo coordenador pedagógico, mas não pode ser qualquer parceria. Este coordenador precisa ser competente em: diagnóstico, planejamento, orientação e acompanhamento de questões técnicas da profissionalidade docente, gestão de políticas públicas e questões didático-pedagógicas.

Este livro foi produzido com muitas mãos e traz a diversidade de olhares como ponto de interesse acadêmico-científico, o que lhe confere um *status* multidisciplinar, que entendemos como provocadores de reflexões sobre o sentido do diverso, nas práticas de formação dos professores, especialmente, aquela que se realiza dentro da escola. Cada artigo traz visões da experiência dos autores, e pela reflexão organiza ensaios de novos modos de práticas pedagógicas, portanto erra e acerta em seu pensar, como é a ciência que se propõe a caminhar em verdades provisórias.

Ajudar o professor a aprender é um dos desafios mais interessantes que temos hoje. Tal desafio prepara coordenadores pedagógicos e os capacita a

ajudarem e gestarem processos nos quais a escola seja repensada; o que é uma tarefa muito importante. Estes profissionais devem ter visão crítica, complexa e reflexiva, pois é preciso agir em aspectos bastante estruturantes da escola, como currículo, infraestrutura, formação docente, profissionalidade, ética, planejamento, relações sociais, políticas, na educação para a paz, em direitos humanos, dentre outros.

Os temas tratados nesta produção tem por objetivo construir e auxiliar na produção de identidade profissional e de ocupação da função de coordenador pedagógico, tão necessária, sob novas bases, que modifiquem a escola e a aproximem das pessoas e da humanidade de cada uma. Esta produção congrega estudos bibliográficos e pequenas inserções práticas com pesquisa de campo, que foram rearticuladas para a produção dos artigos que constroem este livro.

Nos textos que disponibilizamos estão temas afetos à coordenação pedagógica e à arte de aprender e ensinar em duas partes: **Parte I – Coordenação pedagógica e sua missão contemporânea**, como primeiro texto *Coordenador pedagógico: Qual é seu papel na garantia do direito de aprender?* Nele, as autoras discutem qual a responsabilidade do coordenador pedagógico na garantia do direito de aprender, e apontam a importância de compreender que a garantia do direito à educação representa o resultado da união de diferentes atores no espaço escolar e de um olhar sensível e preocupado com a responsabilidade de todos, na construção de uma educação com qualidade. O segundo texto, *Os desafios da coordenação pedagógica e a busca por paz na escola inclusiva como expressão da garantia de direitos*, aborda os desafios da coordenação pedagógica nas escolas inclusivas, especialmente, em perspectiva de uma cultura de paz e de não violência. Na pesquisa que realizaram percebem a necessidade do olhar para o profissional da coordenação pedagógica, para a construção de uma nova escola para tempos que atendam às premissas da educação inclusiva, de modo a respeitar as diferenças individuais e que promova a paz. O texto *Potências pedagógicas na contemporaneidade: o coordenador pedagógico, a reflexão e a educação para a paz* reflete a função do coordenador pedagógico e a relação deste fazer com práticas de inovação, de diálogo e de educação para a paz; mostra que não há clareza na definição da função de coordenadores pedagógicos, além de uma sobrecarga de trabalho que

descharacteriza e não permite tempo para reflexão e diálogo, no ambiente escolar.

Na sequência apresentamos o texto *Formação continuada dos professores e o direito a aprender: tarefa do coordenador pedagógico*, que destaca o quanto a formação desse profissional carece de identidade e chama a atenção para desafios contemporâneos, como o direito à aprendizagem em seu amplo sentido. No texto, *O coordenador pedagógico e seu papel nas práticas pedagógicas inclusivas*, os autores trabalham nas perguntas de qual o papel do coordenador pedagógico enquanto mediador da gestão pedagógica inclusiva, analisando relatos de experiências que consideram a educação direito de todos e processo de inclusão escolar. Na sequência, *A afetividade e a criança na Educação Infantil: o que faz o coordenador(a) pedagógico(a) em apoio a esse processo* tem como objeto de estudo o papel da afetividade, no processo de adaptação escolar na Educação Infantil, que compreende os laços estabelecidos entre professor e aluno. Para isso discorre sobre as contribuições dessa inteiração no processo de desenvolvimento da criança e o papel do coordenador pedagógico no apoio à aprendizagem psicoemocional do profissional da Educação Infantil.

Para finalizar esta parte, trazemos o artigo *A gestão do coordenador pedagógico: desafios e possibilidades*, que é um rápido passar pela história da supervisão/ coordenação do trabalho pedagógico, e uma reflexão sobre o papel deste profissional com as mudanças geradas pelos novos paradigmas do pensamento e do conhecimento, que geram novos desafios, no mesmo tempo em que criam outras possibilidades de práticas na gestão pedagógica.

Na parte II, concentramos cinco textos sob o título: ***Relatos de experiências das potências contemporâneas da coordenação pedagógica***. O primeiro, *Coordenador pedagógico e a biblioteca escolar virtual: potência do direito de aprender*, destaca que perceber os espaços da instituição escolar e potencializar os mesmos, para que possam de fato contribuir com o processo de aprendizagem desenvolvido nesse *locus*, pode dar sentido ao fazer do coordenador, que poderá sinalizar alterações no planejamento inicial da escola, em virtude da percepção de uma necessidade: utilizar as novas tecnologias para transformar o espaço da biblioteca escolar em um espaço de potência do direito de aprender.

Coordenador pedagógico: a importância de atuar à luz da gestão democrática mostra os resultados da pesquisa sobre as principais ações desenvolvidas da Coordenação Pedagógica, enfatizando que a atuação do coordenador pedagógico precisa estar pautada nos princípios da gestão democrática, entendida como um objetivo a ser constantemente perseguido e aprimorado por todos os envolvidos, no ambiente escolar. *Educação em turno integral: ressignificando o papel do coordenador pedagógico* busca refletir sobre o direito de aprender nas escolas que oferecem Turno Integral e o papel do coordenador pedagógico, o profissional que ressignifica sua prática e seu fazer pedagógico, no coletivo da instituição escolar.

O ensino da Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental: reflexões e diálogos possíveis traz contribuições da utilização de materiais concretos no ensino de Matemática, no primeiro ano do Ensino Fundamental e identifica aspectos teóricos que influenciam e validam práticas concretas. Para isso, analisa falas de professores e suas vivências, no sentido de estabelecer práticas pedagógicas significativas. Para fechar este livro, temos, em *O papel do pedagogo em espaços não escolares*, uma investigação sobre de que forma as oficinas pedagógicas podem influenciar o desenvolvimento social das crianças em situação de vulnerabilidade social, atendidas numa instituição assistencial, bem como relacionar as principais contribuições dessa metodologia para a socialização e o desenvolvimento de valores nos sujeitos envolvidos, contribuindo para a formação e caracterização dos coordenadores pedagógicos em educação não escolar.

Boa leitura!

Lezilda Maria Teixeira
Paulo César Nodari
Organizadores

Parte I

Coordenação pedagógica e sua missão contemporânea

1

Coordenador pedagógico: Qual é seu papel na garantia do direito de aprender?

Cristiane Backes Welter*
Irajá Aparecida dos Santos Vargas**

Qual a responsabilidade do coordenador pedagógico na garantia do direito de aprender? Compreender que a garantia do direito à educação representa o resultado da união de diferentes atores, no espaço escolar, é manter um olhar sensível e preocupado com a responsabilidade de todos, na construção de uma educação com qualidade. O coordenador pedagógico, dentro das instituições educativas, tem um protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem, pois é o guardião do projeto político-pedagógico. Por isso, o direito de aprender, associado à missão de construir uma cultura da paz e não violência, é função do coordenador pedagógico desde o início da função desse ator no contexto escolar.

O protagonismo do coordenador pedagógico foi sendo construído nas instituições educativas, permeado pela história das mesmas e pela própria história da educação. O objetivo deste capítulo é apresentar como se construiu, ao longo da história da educação, a função do coordenador pedagógico, ao mesmo tempo em que se discute como seu papel contribui para a garantia do direito de aprender de todas as crianças, jovens e adultos, com os quais convive, dentro das instituições educativas. Para tanto, analisam-se os indicadores históricos à criação da supervisão e da coordenação pedagógica, para entender melhor sua constituição; como foi criada essa função, e quais as articulações que a mesma estabelece aos professores até hoje, no espaço escolar.

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestra em Educação e Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela mesma instituição. Coordenadora do e professora no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga concursada no Município de Picada Café/RS.

** É licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Exerceu o cargo de coordenadora pedagógica em 2018, na etapa da Educação Infantil.

Elementos históricos

Desde o século XVI, no Brasil, encontram-se vestígios de supervisão escolar por meio de interferência dos jesuítas em sua *Ratio Studiorum*.¹ Outro modelo de supervisão que influenciou o Brasil foi, no século XVIII, a figura da “Inspeção Escolar”,² originada nos Estados Unidos. Diante disso, a função da supervisão escolar era supervisionar como estava o funcionamento das escolas, para ver se estava tudo dando certo. Segundo Urban,

sabe-se que a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditaduras. A Lei n. 5692/17 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Inconstitucional n.5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação (1985, *apud* VASCONCELOS, 1985, p. 5).

O autor sinaliza a criação dessa função na legislação brasileira, mas é possível perceber que a função pedagógica, antes da instituição do supervisor, tinha como único guardião o professor. Eram os próprios professores que mandavam, decidiam e executavam ações escolares, tanto dentro de sala de aula, quanto fora dela. Assim, a criação desse cargo pedagógico gerou desconforto, pois o professor passou a compartilhar seus saberes e suas decisões pedagógicos, colocando-se à disposição do coordenador pedagógico.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/96, para atuar na coordenação pedagógica é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação na área da Educação. Assim, como pré-requisito fundamental para o exercício da função,

¹ Programa pedagógico da *Ratio*, promulgada, em Roma, depois de várias versões, em 1599. Ali já se previa, por exemplo, que o prefeito dos estudos deveria “ouvir e observar os professores”, lembrar de sua obrigação de esgotar a cada ano a programação que lhes era atribuída; assistir às aulas, ler apontamentos dos alunos, etc. (SAVIANI, 1999, p. 21).

² A palavra *inspeção* significa revista, fiscalização, carga semântica negativa que expressa a aversão dos professores à figura do inspetor (FERREIRA, 2001).

segundo o art. 67, parágrafo único da referida lei, é necessária experiência docente para atuação como coordenador pedagógico (BRASIL, 1996).

A legislação coloca a importância da formação dos profissionais que poderão atuar nas funções vinculadas à gestão a saber. Para ressaltar, a Lei n. 9.394/96, em seu art. 64, define:

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

Dessa forma, identifica-se na legislação que não foi criado o cargo de coordenador pedagógico. Por isso o curso de graduação em Pedagogia habilita os profissionais da área. Assim vem através da Resolução CNE/CP 1/2006:

Art. 4º: O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

A Resolução n. CNE/CP 01/2006 destaca a atuação do pedagogo em diferentes áreas, tanto em espaço escolar como no não escolar. Com relação ao papel do coordenador pedagógico, Libâneo afirma:

[...] o coordenador pedagógico não é “tomador de conta dos professores”, nem “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos do sistema, ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno, e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico (1996, p. 200).

Pode-se considerar, a partir da reflexão de Libâneo, que o papel do coordenador pedagógico é imprescindível para a realização de uma gestão democrática e participativa. Isso para que juntos, professores e coordenador pedagógico, possam pôr em prática uma educação com qualidade e comprometida com os educandos.

Funções do coordenador pedagógico

Para aprofundar a compreensão sobre o papel do coordenador pedagógico, na garantia do direito de aprender, destacam-se aqui as funções de um coordenador, conforme Piletti (1998, p. 125):

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente, em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade, no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Dessa forma, as colocações de Piletti conduzem à compreensão de que é preciso que o coordenador pedagógico reconheça seus deveres e suas funções. Além disso, é importante dar a conhecer as principais funções desse profissional em uma equipe escolar, de forma que possa ser entendido por todos que fazem parte da comunidade escolar.

No entendimento de Lima e Santos, várias são as comparações para a função do coordenador pedagógico:

[...] “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)”. Além destas metáforas, outras parecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola (2007, p. 79).

Mate (2006) afirma que a negação da identidade do coordenador pedagógico, a partir da indefinição de sua função e de sua posição na hierarquia escolar, faz com que o mesmo busque uma “territorialidade própria”, para poder desenvolver seu trabalho, colocando-o em constante luta por espaços de ação e de afirmação identitária. O coordenador pedagógico é uma peça muito importante, pois ele tem a função de organizar a estruturação pedagógica de uma escola e executar a mesma junto com professores e a gestão.

Outra função da coordenação pedagógica, no espaço escolar, é a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para compreender essa função, retoma-se o conceito e a finalidade do PPP, de acordo com Vasconcellos, que define:

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (2009, p. 17).

Neste sentido, as regras das expressões das instituições escolares também permeiam outro documento. Ou seja, o documento que registra a compreensão da função do coordenador pedagógico, na garantia do direito de aprender das crianças, dos jovens e dos adultos com os quais convive no espaço escolar, é o Regimento Escolar. Esse documento registra, como a instituição educativa compreende a função do coordenador pedagógico. Ao analisar Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos de diferentes instituições educativas, percebeu-se que o coordenador pedagógico apareceu, em muitos casos, juntamente com a direção da escola, sem distinção entre a função de direção e de coordenação.

Quando a função do coordenador pedagógico está associada à função da direção da escola, percebe-se que a direção/coordenação-geral da escola é o núcleo executivo que organiza, administra, coordena, controla e supervisiona

todas as atividades desenvolvidas em âmbito da unidade de atendimento, bem como a sua relação com a comunidade. A direção da escola é exercida por educador habilitado, nos termos da legislação vigente. Ainda assim, as atribuições da direção perpassam outras exigências, além da pedagógica: a direção responde pela escola, responsabilizando-se por seu bom funcionamento, do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro, zelando pelo cumprimento das incumbências previstas no art. 12, da Lei n. 9.394/96 (LDB), garantindo aprendizagem das crianças. Deve:

- a) zelar pela preservação da filosofia da escola no desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- b) administrar plenamente escola, conforme o regimento e a legislação vigentes;
- c) incentivar e promover oportunidades de atualização sistemática ao corpo docente;
- d) coordenar os trabalhos da escola, no sentido de levá-la a atingir os objetivos propostos;
- e) representar a escola na comunidade, criando condições para maior integração escola-comunidade;
- f) convocar e participar das reuniões dos encontros com os docentes;
- g) receber, informar, despachar e assinar documentos, encaminhando-os às autoridades competentes;
- h) cumprir e fazer cumprir as normas didáticas, pedagógicas e administrativas, bem como o disposto no regimento;
- i) representar a escola em juízo e perante as autoridades;
- j) presidir reuniões e festividades promovidas pela escola ou delegar competência para esse fim;
- k) abrir, rubricar e encerrar os livros de uso pela escola;
- l) manter atualizada a documentação da escola;
- m) fazer cumprir o horário de entrada e saída das crianças e da equipe de trabalho;
- n) informar o pessoal da escola sobre as diretrizes e normas emanadas dos órgãos superiores;
- o) tomar medidas de emergência, em situações não previstas;
- p) dar solução ou encaminhamento aos casos omissos e aqui não previstos a quem de competência técnica, administrativa ou institucional;

- q) promover eventos comemorativos nas datas representativas;
- r) participar, quando convocado, pelas instâncias superiores, de atividades ou eventos gerais;
- s) promover ambiente harmonioso entre os membros de trabalho, família e comunidade;
- t) promover reuniões, grupos de estudo, palestras, dentre outros;
- u) promover o planejamento das atividades de ensino e de administração com a equipe de trabalho, em consonância com o assessoramento técnico-pedagógico.

Resgatar o PPP e o Regimento das instituições educativas torna-se fundamental, pois apresenta indicativos da pouca valorização do coordenador pedagógico, quando associado somente às funções que competem à gestão escolar. Percebe-se que o coordenador pedagógico, nestes casos, não tem suas próprias funções e atribuições separadas, mas, em conjunto com a direção. Seu papel aqui aparece sem fluência própria, demonstrando que a elaboração e o planejamento do PPP competem à direção da escola.

Segundo Vasconcellos (2009), o papel do coordenador pedagógico, na elaboração do projeto é fundamental e, para isso, o coordenador pedagógico precisa compreender a proposta metodológica e se sentir pertencente à escola. A participação do coordenador pedagógico na construção do PPP pode ser comparada àquela peça-chave que dá o norte para o trabalho de elaboração do PPP, o qual deve ser estruturado em conjunto com a comunidade escolar. Nesse sentido, garante-se que o direito à educação tenha sua efetivação garantida pelo profissional norteador dos aspectos pedagógicos da instituição educativa.

Bussmann retrata quais os pressupostos e as razões do projeto político-pedagógico:

Em primeiro lugar o projeto político-pedagógico delinea de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Ao delinear essa competência, o projeto político-pedagógico consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E ainda, ao se construir como processo, indica e reforça a função precípua da

direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos (2008, p. 38).

Ao analisar as dificuldades expressas pela autora para a construção e comunicação sobre as finalidades do PPP à comunidade escolar, é possível identificar que o coordenador pedagógico tem sob sua responsabilidade a demanda de compreendê-lo e refleti-lo, ao mesmo tempo em que necessita comunicar isso a todos os envolvidos na instituição escolar.

Além disso, o PPP será sempre um planejamento que estará em contínua construção. Para que os resultados do PPP tenham progresso, e as concepções sejam vivenciadas de forma imediata, os professores, juntamente com a coordenação pedagógica, devem priorizar a contribuição de uma escola na construção da autonomia dos estudantes. Também, que se sintam responsáveis pela elaboração e o planejamento do PPP, priorizando a formação de um cidadão que, no caso, seria a criança da Educação Infantil.

Ao compreender as várias funções do coordenador pedagógico, percebeu-se que elas indicam os desafios da profissão. Por conta disso, sente-se a necessidade de aprofundar a busca de referenciais teóricos que sinalizem desafios e perceptivas da profissão do coordenador pedagógico.

Desafios e perspectivas do coordenador pedagógico

Como em todas as profissões existem desafios, a do coordenador pedagógico não seria diferente. Vale lembrar que toda essa quantidade de atribuições que lhe competem, desde que foi criada a sua função, já é algo desafiador. Vasconcellos (2009) fala que a origem dessa função profissional está ligada ao poder e controle autoritários. Há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores. Poder-se-ia dizer que, muitas vezes, a coordenação pedagógica seria mais criteriosa com os professores, até porque é sua função exigir que os resultados do PPP sejam alcançados. Isso ocorre porque o coordenador pedagógico presta conta dos resultados do PPP para a gestão escolar.

Para Vasconcellos:

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é deduzido (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebragalho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica "toureando" os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de "papel"), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (2009, p. 86).

Então, ser o guardião do PPP significa ao coordenador pedagógico uma possibilidade de marcar sua profissão, contribuindo para a formação cidadã e a garantia do direito a aprender. Mas, ao mesmo tempo, é um desafio, pois poucos compreendem, conhecem e de fato participam da construção do PPP.

Outro desafio para o exercício da função de coordenador pedagógico: o exercício de se comunicar com o grupo de professores sobre a responsabilidade de garantia do direito a aprender. A comunicação entre professor e coordenador não acontece, muitas vezes, porque os professores não querem pedir ajuda ao coordenador pedagógico. Esse tipo de atitude dificulta o trabalho em equipe, que poderia ser facilitado pelo coordenador pedagógico, ao exercer suas funções. A comunicação deve ser construída na relação entre ambos. Muitos professores expressam, nessas situações desafiadoras de comunicação entre professor e coordenador pedagógico, que nem sabem o que realmente um coordenador pedagógico deve realizar em uma escola. Não referem, na essência, o direito de aprender.

Quanto a isso, Libâneo, Oliveira e Toschi ressaltam:

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível); ajudamos a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (2011, p. 503).

Libâneo expressa que o coordenador pedagógico tem diferentes desafios. Um desses desafios a ser destacado é a falta de uma identidade dentro do espaço escolar. Ao compreender suas funções e torná-las públicas, o coordenador pedagógico encontraria possibilidades para realizar um trabalho qualificado, sentindo-se seguro para exercê-las na comunidade

escolar em geral. Garantiria com sua identidade explicitada e compreendida por todos da instituição educativa, o direito de todos a aprenderem.

Sobre esse aspecto, Bartman e Snell ressaltam que alguns coordenadores pedagógicos

não sabem quem é e que função deve cumprir na escola. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não têm consciência do seu papel de orientador diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só criticar, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (1998, p. 1).

Com esse desafio sinalizado por Bartman e Snell, o coordenador pedagógico pode ser desacreditado pelos próprios professores, gerando desconforto e constituindo uma identidade profissional vinculada a um profissional burocrático, que exige dos membros da equipe escolar atividades difíceis que, por vezes, nem mesmo ele sabe elaborar.

Ao se olhar para os desafios da profissão de um coordenador pedagógico, pode-se gerar um desânimo àqueles que pretendem exercer a profissão. No entanto, considerando as perspectivas dessa profissão, a significação de sua função está na qualificação pedagógica efetivada ao elaborar o PPP, juntamente com a direção, os professores, pais e a comunidade escolar em geral. Comunicar de forma clara e objetiva, além de dar vida ao PPP, durante a construção, a execução e a realização desse projeto de escola, possibilita ao coordenador pedagógico credibilizar a principal função de sua profissão.

Vasconcellos faz refletir que

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização... nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudanças da realidade. É um elemento de organização e intervenção da atividade prática da instituição neste processo de transformação (2006, p. 169).

A partir do PPP, o coordenador pedagógico busca qualificar o ambiente escolar para toda a comunidade da instituição e garantir o direito de aprender. Segundo Vasconcellos (2009), a coordenação pedagógica deve estabelecer uma dinâmica para chegar a um bem comum que facilite o avanço da área pedagógica na escola. Isso é possível através de ações de comunicação como:

- a) acolher o professor em sua realidade; em suas angústias dar “colo”: reconhecimento das necessidades e das dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental, também como uma aprendizagem do professor em relação do trabalho que deve fazer com os alunos;
- b) fazer crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, e perceber suas contradições (e não as acobertar);
- c) trabalhar sobre a ideia de processo de transformação;
- d) buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;
- e) acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões.

Desse modo, o coordenador pedagógico tem como aliviar a tensão dos professores e, ao mesmo tempo, questionar, provocar, aconselhar, bem como procurar dar todos os recursos necessários para a progressão dos professores, no sentido de que contribuam, todos os dias na instituição educativa, à garantia do direito de aprender. Essas ações permitem o crescimento da equipe no espaço escolar e a execução de um trabalho qualificado.

Considerações finais

Reflexão é a palavra certa que expressa esse momento de síntese, em um capítulo de livro, de todas as aprendizagens construídas no exercício da coordenação pedagógica e na formação do curso de Pedagogia, pois se compreendeu a importância do papel do coordenador pedagógico para a garantia do direito de aprender.

Também foi esclarecedor compreender as funções do coordenador pedagógico, pois teóricos apontam que as mesmas são confundidas pelos próprios coordenadores pedagógicos e professores, bem como a comunidade escolar. É evidente no resgate histórico da função do coordenador pedagógico, apresentada ao longo desse capítulo, que o direito de aprender, associado à missão da construção de uma cultura da paz e não violência faz parte da função atual do coordenador pedagógico, em todas as instituições escolares ou não escolares. Em toda profissão existem desafios, os quais

devem ser vistos com olhar histórico de supervisor e autoritário. As possibilidades da profissão do coordenador pedagógico auxiliam a romper esse paradigma carregado por sua história, e seus desafios ainda são grandes e muitos.

Sabe-se que a garantia do direito a aprender tem extrema importância. Com isso, a comunicação tem que estar presente e estabelecida entre coordenador pedagógico e professores, para que juntos possam exercer suas funções e não prejudicar a garantia desse direito.

Conclui-se que o coordenador pedagógico busca o reconhecimento de que sua função é significativa no contexto escolar, buscando reafirmar sua identidade em meio à comunidade escolar em geral.

O coordenador pedagógico, muitas vezes, não tem sido compreendido e, em alguns casos, nem ele ao certo sabe qual é seu papel, pois muitos acabam exercendo funções administrativas da escola, que não lhes compete. Essas situações deflagram que existem coordenadores pedagógicos deixando para trás seu ofício, que é ser, sem dúvida, os guardiães do Projeto Político-Pedagógico. Esse documento deveria aparecer muito mais no dia a dia do coordenador pedagógico, pois ele é seu principal articulador.

Referências

ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Resolução CNE/CP 1/2006**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRUNO, Eliane B. G.; ABREU, Luci Castor de; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. de Souza e (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 77-98.

- BUSSMANN, A.C. Projeto Político-Pedagógico e Gestão da Escola. *In* VEIGA, I. P.A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortes, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.). São Paulo; Cortez, 1996.
- LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere at Educare: Revista de Educação*. Paraná, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007.
- LUCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração supervisão e orientação educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Loyola, 2006.
- PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.
- PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.
- SOUZA, V. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o papel da supervisão educacional coordenação pedagógica. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos Santos (org.). **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

2

Os desafios da coordenação pedagógica e a busca por paz na escola inclusiva como expressão da garantia de direitos

Cláudia Bedin*
Paulo César Nodari**

Introdução

Atualmente estamos vivendo em um novo cenário educacional, e as escolas vêm se transformando com as demandas que emergem da inovadora sociedade em que estamos inseridos. A relação estabelecida com esse meio está imbricada na nossa vida e se dá através do cotidiano e das interações diárias que constituímos. Os locais que frequentamos, o nosso ambiente de trabalho, a nossa família e nós mesmos estamos passando por uma transformação para podermos acompanhar os avanços presentes, sejam eles tecnológicos, sejam relacionais. Desse modo, as maneiras de conviver também se alteraram com o passar dos anos, o relacionamento através das telas e a exaltação dada a grupos sociais, por exemplo, fizeram com que o olhar para o outro fosse demarcado por uma nova era. Essa nova concepção de sociedade atravessou e ultrapassa os muros das escolas, que, por sua vez, precisam se reestabelecer para acompanhar o cenário atual, os interesses das pessoas que nela frequentam e as necessidades que provêm dos avanços encontrados. É uma nova época, momento para repensar a escola, quem são os estudantes e a equipe escolar que lida com eles.

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Educação Especial Deficiências Intelectuais e Múltiplas pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Coordenação Pedagógica, pela Universidade de Caxias do Sul. Professora no Colégio São José em Caxias do Sul.

** Possui Graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Caxias do Sul (1991). Graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994). Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com período sanduíche na Universidade de Tübingen, Alemanha. Atualmente é professor adjunto III, na Universidade de Caxias do Sul. Foi professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS) e no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (PPGFIL-UCS). É professor no Programa (Mestrado e Doutorado) de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (PPGDIR-UCS). Tem experiência nos seguintes temas: ética, liberdade, direitos humanos, paz, antropologia, educação. De 2/2011 a 7/2011, realizou Pós-Doutoramento, em Filosofia, em Bonn (Alemanha).

As escolas vêm recebendo diferentes pessoas, considerando suas especificidades, para poderem desenvolver, através da experiência de interação com a aprendizagem, a máxima potencialidade de cada indivíduo, considerando suas diferenças e tendo um olhar para o ser como um todo, formando assim as escolas inclusivas que temos hoje em dia. Com essa nova demanda das escolas, os coordenadores pedagógicos, que são as pessoas que articulam a aprendizagem dentro desse espaço, necessitam pensar em novas práticas para atender a todos, acolher, conviver, criar situações e vínculos para promover a cultura de paz nessa relação estabelecida entre tantos diferentes. Com isso, o objetivo deste artigo é perceber e analisar os desafios da coordenação pedagógica na busca de paz, na escola inclusiva.

Os principais desafios são estabelecer uma nova escola para esses novos tempos, uma escola com novas concepções, para poder envolver-se nesse novo cenário, desenvolver a autonomia do coordenador pedagógico, a busca pela paz no contexto inclusivo e os caminhos para construir uma nova concepção escolar, como segue nesta escrita.

1 Uma nova escola para novos tempos: a escola inclusiva

A atuação pedagógica nas instituições escolares está, cada dia mais, necessitando de novos olhares dos profissionais que nela atuam e da própria sociedade que envolve todas as relações estabelecidas. Sabe-se que as atribuições desses profissionais são múltiplas, pois lidam com uma constante pluralidade de sujeitos, de demandas e de objetivos. Na atualidade, exige-se mais que esses profissionais repensem suas práticas, se atualizem e tenham um olhar sensível para o que os rodeia. Não se pode pensar sobre a educação que temos, sem falar no contexto em que se encontra e refletir sobre ela, no que diz respeito à formação do coordenador pedagógico e às mudanças que estão ocorrendo nas propostas curriculares, nas práticas de ensino e nas concepções dos professores. Sabe-se que, atualmente, estamos todos passando por conquistas, reavaliação de valores socioculturais e estudos científicos que vêm, através da tecnologia, alterando o cenário atual do nosso mundo, com isso se afirma que a escola também precisa atualizar-se para acompanhar esse crescimento desenfreado que emerge através da troca rápida de informações, da busca por interesses individuais e do conhecimento que está à frente do aluno em pequenos cliques. Com isso, os

espaços escolares e profissionais de ensino precisam se reinventar para tornar a escola um espaço significativo e atraente para as pessoas que o frequentam.

Essa transformação atual, que também está afetando as constituições familiares, está fazendo com que todos repensem o papel da educação, pois, antigamente, o ensino tradicional era um espaço de memorização e transmissão de conteúdo, porém isso não contempla todo o contexto educacional atual. Para isso é necessário voltar-se à realidade dos alunos, aos seus interesses e desejos de conhecer, alterando as práticas escolares, para formar sujeitos críticos, que tenham a capacidade de pensar e argumentar sobre assuntos propostos e pesquisados, bem como desenvolver habilidades criativas e de autonomia no aprender.

Com o avanço tecnológico e os novos padrões da sociedade, o individualismo vem tomando seu espaço na busca por conhecimentos e nas relações escolares; para isso, outro papel das instituições é trabalhar o ensino colaborativo através da cooperação, troca de ideias, das relações pessoais, resgatando os valores de respeito às diversidades e especificidades de cada um, de aprendizado com o outro, e da troca de ideias. Com base nessas percepções e para formar indivíduos produtores de cultura e conhecimentos, é preciso que a escola se reinvente e dê espaço para o aluno ter experiências; porém, para isso, a mediação é algo muito importante, pois pode ser realizada pelo coordenador pedagógico, diretor e até mesmo pelo professor, através da sua intencionalidade pedagógica; é imprescindível quebrar paradigmas e pensamentos antigos da escolarização.

Atualmente, os profissionais da educação estão encontrando uma pluralidade de sujeitos dentro das escolas e, com isso, permanece a existência de diferenciados estudantes que a compõem, uma vez que as concepções de ensino vêm se alterando à medida que a sociedade também se atualiza. Os indivíduos estão sendo considerados, na maioria das vezes, por sua totalidade, analisando muito além do que somente aspectos cognitivos, também os comportamentais e de relacionamento.

Com as novas concepções de ensino e as novas demandas da sociedade, com o acolhimento de todas as pessoas nas escolas, os grupos sociais, os alunos mais críticos, os pais mais instruídos, entre outros, as escolas inclusivas (públicas e particulares, desconsiderando barreiras financeiras) precisam acolher todos com seu trabalho e também manter um

relacionamento amigável com os alunos e com o grupo, sabendo mediar os conflitos existentes.

Crê-se que cada sujeito é único e possui suas especificidades, a partir disso o docente necessita estar atento a todos os indivíduos, para que possa ocorrer a aprendizagem e o bom convívio em sala de aula, contemplando todos através da sua mediação. Nesse caso, há, hoje em dia, escolas inclusivas que atendem às demandas da atualidade e que acolhem todos os sujeitos, considerando suas características, suas curiosidades, seu relacionamento, enfim, a totalidade dos estudantes. As escolas inclusivas tratam a todos de acordo com a sua individualidade, porém fazendo com que o grupo seja considerado através de suas necessidades, da faixa etária e do nível de ensino, levando a fazer as intervenções necessárias, de acordo com os objetivos, com aquilo que cada sujeito deseja conhecer e sua maneira de conviver.

A escola inclusiva tem, como um dos seus princípios, estar aberta à pluralidade de pessoas e, neste caso, inclui não apenas crianças com deficiências, mas com toda e qualquer diferença, ou seja, se se pensar nesse caso, todos os indivíduos que interagem conosco e com esse ambiente são ímpares, cada um com sua cultura, suas expectativas e seu modo de ser. Conforme salienta o Ministério da Educação (2004, p. 13), escola inclusiva atende à:

Necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (2004, p. 13).

Os profissionais que atuam com os estudantes necessitam conhecer sobre o desenvolvimento esperado para as determinadas idades e também estabelecer combinações para que as interações se tornem prazerosas e construtoras de aprendizados, através das relações com o outro. Conforme a Agenda das Organizações das Nações Unidas, uma das metas para 2030 é “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos”. Incluir nesse caso ultrapassa a concepção vista de que apenas pessoas com deficiência eram incluídas em ambientes; nesse caso, o incluir

abrange a humanidade, considerando-a como um sujeito pertencente e isso é dever de todos, inclusive do coordenador pedagógico.

2 A construção da autonomia do coordenador pedagógico

No contexto escolar, existem diversos profissionais que o integram. E esses profissionais são responsáveis pela aprendizagem e pelo funcionamento da escola, de maneira que ela esteja de acordo com as políticas públicas e em construção constante, de acordo com a realidade em que a escola e a sociedade se encontram. Dentre as pessoas que compõem essa instituição, está o coordenador pedagógico. Ele desempenha uma função imprescindível para a formação dos professores e a construção da aprendizagem, de maneira que alcance os objetivos propostos e os sujeitos.

O papel de coordenador pedagógico foi conquistado ao longo do tempo e trouxe à sua atuação atribuições atuais e também fez com que fosse visto como uma figura relevante e necessária nas escolas. Para que esse profissional possa atuar com excelência, é imprescindível que compreenda suas atribuições e as desempenhe, na escola em que atua, de acordo com o papel que lhe cabe; porém, o que se sabe é que, em alguns casos, não é isso que realmente acontece dentro das instituições, por não terem clareza da sua função, por ser-lhes exigida uma ampla quantidade de demandas, que não constituem sua função. Conforme Clementi,

a função formadora, do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes (2003, p. 126).

A partir dessa ideia, compreende-se que as principais atribuições do coordenador pedagógico se simplificam em três verbos fundamentais que devem nortear suas práticas e seu desenvolvimento profissional: *nortear* o grupo escolar, *articular* as práticas pedagógicas e *orientar* a equipe. No entanto, muitas vezes, as atribuições do coordenador pedagógico se ampliam, de acordo com as necessidades encontradas no contexto; o dia a dia se caracteriza por demandas urgentes e que, em alguns momentos, não são tarefas desse profissional, mas que as executa para o bem do grupo e para solucionar situações; assim, as reais atribuições se confundem, e ele

passa a fazer tarefas que não lhe cabem. Nesse sentido, Serpa e Lopes afirmam que

os motivos que levam o coordenador pedagógico a não desempenhar bem seu principal papel passam pela variedade de demandas que chegam às suas mãos e pela falta de identidade profissional bem definida, que faz com que ninguém (nem o próprio) tenha clareza sobre o que é responsabilidade dele e o que deve ser delegado. Desprovido de certezas, ele vai escolhendo o que fazer ou não, no dia a dia, durante o exercício da função (2011, p. 6).

O coordenador pedagógico necessita de autonomia para realizar suas reais funções e, principalmente, para orientar sua equipe, conseguindo dar o devido suporte para todos e aperfeiçoar as práticas pedagógicas da escola, melhorando a educação para todos. Quando se fala em autonomia, é preciso repensar o seu conceito, avaliando os requisitos necessários para que ela, de fato, possa fazer parte da vida do sujeito em determinada situação, nesse caso na atuação do coordenador pedagógico. A autonomia pode estar relacionada com diversos adjetivos, porém, antes de tudo, faz-se fundamental o desejo do indivíduo de ser um sujeito autônomo, tornando-se uma busca, primeiro, pelo anseio de ser e, depois, pelas maneiras que o levarão a ser.

O que de fato é autonomia? Segundo estudos realizados genericamente, essa palavra pode ser sinônimo de liberdade. Mas que liberdade é essa? Qual é a condição para ser livre? Quem pode me libertar? Antecipando algumas respostas para essas perguntas, é importante salientar que, primeiro, o próprio sujeito precisa se libertar, precisa abrir sua mente para se tornar um sujeito autônomo. Como o desejo de aprender afeta o momento da aprendizagem, quando se fala em educação, também o desejo por liberdade em ser autônomo afeta a conquista da autonomia.

Quando pensamos na liberdade como condição para a autonomia, refletimos com as palavras da autora Borba (2010, p. 36), quando nos diz que “o sujeito deve, por si, e por sua própria vontade, buscar sair de um estado de submissão do pensamento e passar a um estado de autonomia crítica”. Assim, analisa-se tal questão como o desejo por autonomia como o primeiro quesito para que ela de fato possa acontecer. A busca por liberdade precisa, pois, de uma decisão pessoal, ou seja, precisa partir de uma decisão e atitude do próprio eu.

Seguindo esse pensamento, Dias Sobrinho (1992, p. 2) afirma que “autonomia não é soberania – atributo do Estado. Não é também conceito abstrato de liberdade, com a possibilidade de tudo fazer”. Depara-se, no entanto, com um ponto relevante, quando se analisa o termo *liberdade*: preciso ter liberdade ao me autorizar a ser um sujeito autônomo, porém, nem sempre as condições possibilitam que tenhamos tal liberdade nos nossos atos e em tudo o que nossa autonomia deseja realizar.

Assim acontece com a coordenação pedagógica: o sujeito precisa se libertar dos seus próprios anseios e, principalmente, do seu tempo, para que possa desse modo e, através da sua autonomia, realizar sua função e estabelecer relações entre a teoria e a prática, sem, porém, ferir a ética, sendo um indivíduo imprescindível e determinante na instituição escolar, construindo relações e soluções para a realidade, através do bem e do desenvolvimento de todos. Convive-se com diversas pessoas e culturas instaladas no processo de socialização, presentes no dia a dia, primeiramente é preciso ter compreensão da realidade em que está inserido e dosar a liberdade que tanto se busca. Pensando assim, se todos que tivessem tal autonomia fizessem o que querem para o seu bem, viveríamos em um caos social, um caos em busca do bem próprio, já que esse conceito está ligado ao interior do indivíduo. Para isso, são criadas leis que regem nosso Estado, mas tais leis, que são universais para o bem comum, ainda são diluídas em normas e valores dentro das pequenas instituições que frequentamos. Salienta o Ministério da Educação:

A família é o primeiro espaço social da criança, no qual ela constrói referências e valores e a comunidade é o espaço mais amplo, onde novas referências e valores se desenvolvem. A participação da família e da comunidade traz para a escola informações, críticas, sugestões, solicitações, desvelando necessidades e sinalizando rumos (2004, p. 9).

A primeira instituição com a qual temos contato é a família. É o espaço-lar que mantém suas próprias normas, para que haja harmonia e organização em seu interior. Porém, nesse lar existem diversos sujeitos. Eles podem ter formação parecida em seus hábitos, costumes, mas a identidade de cada um se diferencia em características, vontades e ideias, precisando, assim, de mais um aspecto relacionado à sua autonomia. Nela, na família, ficamos na dúvida se a autonomia é sinônimo de liberdade. É uma liberdade ponderada,

que depende unicamente da pessoa e do local onde está inserida, considerando então a cultura e as leis que regem esse lugar.

Seguindo no conceito de autonomia, deve-se pensar nela como direito. Todos nós temos o direito de expressar o que sentimos e nossos desejos, por mais que não agradem a todos; lembra-se que expressar, nesse caso, não se refere ao ato, como mencionado anteriormente, pois esse ato depende de outros aspectos, como a consideração do contexto. Esse direito vem ao encontro do espaço que o sujeito assume ao poder governar-se, ao poder tomar suas próprias decisões e as decisões para o grupo.

Outro conceito aparece quando se fala em direitos, a saber, a responsabilidade. Sempre que se tem um direito, ele vem seguido do dever, direito de educação, dever de estudar, por exemplo. A responsabilidade do coordenador pedagógico se faz presente nesse momento, para que possa dar sentido à prática da autonomia. A responsabilidade vem com a imposição de responder sobre seus atos e é nesse ponto que queríamos chegar, a autonomia como capacidade de decidir, de governar-se e de assumir responsabilidades frente a essas decisões. Seria muito fácil se todos pudessem agir, de acordo com seus entendimentos apenas pelo direito de fazê-lo, sem que houvesse consequências ou deveres, assim, voltaríamos ao caos que se instalaria, se isso de fato ocorresse.

Outro questionamento se instala com a pergunta que muitos fazem: É mais fácil fazer as coisas por mim ou deixar que outros as façam? Se se olhar para o lado da comodidade, todos responderiam que deixar o outro assumir minhas responsabilidades seria mais fácil e menos trabalhoso, mas isso impede que a minha cultura e as minhas concepções sejam o meu eu. Sendo assim, esse é um dos motivos para o coordenador pedagógico desejar abraçar diversas funções dentro da escola. O autor Karling (1997, p. 26) considera que “a autonomia traz benefícios psicológicos ao indivíduo e que tem um caráter social relevante, pois com ela os indivíduos podem ter maior satisfação”. Nesse caso, a autonomia é a condição para a satisfação pessoal, de iniciativa e assim da busca por felicidade do sujeito, uma vez que se expressando pode iniciar uma busca por seus objetivos.

Ainda tecendo conceitos para o tema que está sendo abordado, além de assumir responsabilidades, com sentido, a autonomia deve ser estimulada ao mesmo tempo em que deve ser permitida pelo próprio sujeito. Como já posto, para ser estimulada primeiramente a pessoa necessita querer ser

autônoma e o ambiente deve possibilitar isso. Mas, e se isso não acontecer? Se o sujeito não for instigado a ser autônomo? Nesse caso, é preciso haver iniciativa, porém esta vem ligada ao conceito de confiança em si. Se não confiamos em nós mesmos, acabamos acreditando que as imposições do outro são melhores para nós, criando assim mais uma barreira na construção da autonomia e deixando que o outro tenha autoridade sobre mim. Pensando em confiança, o ser, além de acreditar em si próprio, necessita ter convicção na defesa das suas concepções e isso depende da segurança imposta em si e no seu cargo, voltando mais uma vez ao significado da liberdade nesse aspecto.

O coordenador pedagógico necessita constituir sua própria autonomia para, assim, assumir com responsabilidade seu papel e obter sucesso na sua prática. Aliando isso à construção de autonomia, no seu grupo de professores também pode desempenhar o que é esperado e ter como resultado uma escola mais capaz de enfrentar a rotina e o inesperado. Para ter segurança nos seus atos e desejos, antes de tudo é indispensável o traçado das metas e dos objetivos do coordenador pedagógico. O que quero para mim? Como desejo que o grupo se desenvolva? Como pretendo aperfeiçoar o fazer pedagógico? Quais são os meus pensamentos frente a tais situações? E, assim, desprender-se da contaminação gerada pelas imposições dos outros, intervindo com suas próprias decisões e tendo iniciativa para mudar, para decidir, para ter responsabilidade, para confiar em si e nos seus anseios. Porém, nas relações que se presencia, até quando isso é possível? Até quando se pode barrar o desejo do outro sobre nós e nas funções extras para exercer a autonomia?

3 A busca de paz e de não violência no contexto escolar inclusivo

Quando se consegue lidar com a autonomia e com a liberdade dentro da missão, no caso do coordenador pedagógico, é fundamental analisar que a nossa existência se baseia principalmente na vida em sociedade, onde constantemente se lida e convive com os outros, com o meio em que se está inserido e com os próprios sonhos. O Planeta é a nossa casa comum, conforme pronunciamento solene do Papa Francisco, e é responsabilidade coletiva cuidar dele e fazer com que se transforme a cada geração melhor

para as pessoas que o irão habitar futuramente. Porém, como fazer isso? É uma tarefa árdua e que depende exclusivamente dos seres.

Sabe-se que esse Planeta se constitui com uma pluralidade de pessoas, assim cada uma com suas características e sua cultura formam o ambiente que frequentamos. Essa rica diferenciação existente muitas vezes gera intolerâncias culturais, sociais, políticas e religiosas e cabe a todos trabalharem para que, através da paz, haja uma convivência harmoniosa baseada no respeito e no diálogo, imprescindível para o conhecimento do outro e que, através do olhar sensível e da reflexão, faz compreender as diferentes formas existentes.

A paz é um processo educativo dessa humanidade e uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da sociedade, dependendo das pessoas e considerando-a como um constante processo de construção, através da solidariedade, da justiça, da colaboração e manifestando-se em pensamentos, palavras, gestos, atitudes, empatia, perdão e proximidade entre os indivíduos. A paz, então, torna-se também um fruto cultural da humanidade deste Planeta, onde não existe manual, apenas o desejo da colaboração e da convivência saudável hoje e às futuras gerações.

No mundo em que se vive, experimenta-se diariamente uma infinidade de relações que o século XXI possibilita. Todos estamos mais do que nunca em contato com as pessoas e com o meio em que se está inserido, principalmente pelo avanço tecnológico que vem ocorrendo gradativamente, pela troca rápida de informações, pelo contato mais frequente com as pessoas do nosso meio social e da sociedade, através de comunidades e pela comunicação social e tecnológica.

Através disso, os valores que, antigamente, eram tidos como verdades absolutas e como normas de convivência do meio social, estão sendo contestados a todo instante. As opiniões de todos estão sendo públicas, e a divergência de saberes e crenças faz com que surjam estranhamentos constantes diante dos olhos. Assim, a paz é considerada um valor individual e não coletivo, pois o que pode ser sinônimo de paz para um pode ser guerra para outro, através da sua cultura; isso, hoje, está sendo justamente contestado.

O processo de busca por paz se torna infinitamente contínuo e sem rumos, quando os indivíduos buscam satisfazer unicamente seus desejos individuais e se esquecem da riqueza que se estabelece no coletivo e no bem

comum. A sociedade está em meio a uma constante rede de bens culturais, de novos valores e formas de se relacionar, e de bens comerciais, nos quais o ter muitas vezes é colocado como prioridade do ser. Onde vamos parar com tudo isso? Quando vamos encontrar verdadeiramente a paz?

Pensa-se que a paz é uma incansável busca e nunca será encontrada, se a adesão para isso não se tornar coletiva. Enquanto formos individualistas, pensando apenas nas relações diretas e, não, no bem de todo o ambiente que se frequenta, é impossível romper totalmente com a violência existente. Que tipos de seres humanos estão construindo a paz do mundo atual? O que eles buscam? São perguntas sem respostas e que somente o indivíduo, nas suas percepções, pode responder. Aliás, se se quer expor o que se pensa para os demais, sofrerá julgamentos e, assim, o conceito de paz para todos está cada vez mais longe de ser estabelecido.

Na verdade, grosso modo, todo ser humano tem que escolher entre dois caminhos, sendo eles: o do saber e da razão (i) o da violência (ii), sendo a segunda irracional, segundo Weil (2012, p. 35). A violência por sua vez se caracteriza pela expressão dos desejos individuais, pela busca constante por felicidade única do ser, cumprindo seus anseios e o encontro imediato para sanar essas questões sem o uso da razão. Esse aspecto é comparado com o comportamento animal, que vive de acordo com seus instintos e suas necessidades, sem considerar o coletivo.

A paz é a condição do ser humano que ocorre, quando há racionalidade, quando o indivíduo opta por pensar também na justiça e no respeito sincero. É importante salientar que os seres que escolhem esse lado, são educados para viverem dessa maneira, a partir da vivência de valores, regras da sociedade, da preocupação com o outro, entre vários aspectos.

O ser humano deseja que a felicidade seja universal, que alcance o maior número de pessoas, que não prejudique a terceiros, analisando que a felicidade pode ser alcançada através das suas ações e dos seus esforços. O sujeito que opta pela violência não compreende essa questão, pois, através do seu instinto animal, pensa somente em si e assim na sua felicidade imediata.

De acordo com essas afirmações, contesta-se que a paz e a violência dependem de alguns aspectos, tais como: familiares, culturais, educacionais, econômicos, entre outros. Assim toda sociedade fica afetada por decisões do ser humano, nas suas condições de liberdade, ao escolher entre o certo e o errado para ser feito. É fundamental se pensar que a vida se reflete no meio

em que se está inserido e nas relações que se mantém; assim, quando se opta pela paz ou pela violência, se está imediatamente decidindo o que a nossa existência refletirá e quais os ganhos com isso, se eles serão apenas individuais ou coletivos, transformando a realidade e construindo mais ações de paz.

Considerações finais

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível quando se fala em educação, é ele quem articula o fazer pedagógico dentro do espaço escolar e procura sistematizar a aprendizagem juntamente com a equipe de professores. É necessário que esse profissional e a sua equipe conheçam suas funções, para que possam desempenhá-las com mais liberdade, na busca de realizar os objetivos, cuja finalidade seja a construção da paz, alicerçada na justiça.

Para tanto, ele necessita de autonomia, para que possa exercer seu papel da melhor maneira. Pensando na autonomia, é preciso considerar diversos aspectos relevantes no indivíduo, para que essa possa de fato ocorrer. O sujeito precisa estar aberto e querer se tornar autônomo, precisa libertar-se para tomar suas próprias decisões, para governar-se e, assim, ter a capacidade de assumir responsabilidades. Quando uma pessoa se torna autônoma precisa ter consciência de que tudo que deseja fazer deve girar em torno de objetivos e que estes podem ter consequências frente aos atos feitos, à ética e à cultura, presentes na sociedade em que está inserida.

Ainda, para que tudo isso aconteça é necessário que haja um ambiente de paz nas relações e na vida escolar. Dessa forma, é relevante considerar a paz como um respeito ao outro, uma vez que a escola inclusiva atende a todas as pessoas, considerando suas especificidades. Com isso, a busca de paz nesse contexto é um processo contínuo e que permanece diariamente nesse meio, favorecendo o bem-estar do grupo e o convívio entre os pares.

Referências

BORBA, Andréia Bonho. Autonomia e emancipação: sobre o ensinar e o aprender filosofia. *In*: KUIAVA, Evaldo Antonio; STEFANI, Jaqueline (org.). **Identidade e diferença**: filosofia e suas interfaces. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

- CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. Autonomia universitária. *In*: FÓRUM DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS BRASILEIRAS, 1992, Maringá. **Anais[...]** Maringá, 1992.
- FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si'**. São Paulo: Editora Paulinas, 2015.
- KARLING, Argemiro Aluísio. **Autonomia**: condição para uma gestão democrática. Maringá: Eduem, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A fundamentação filosófica**: programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.
- SERPA, Dagmar; LOPES, Noemia. Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores. **Revista nova Escola – Gestão Escolar**, São Paulo: Editora Abril, Edição especial, p. 6, jun. 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **17 objetivos para transformar o mundo**. Objetivo 4: Educação de Qualidade. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- WEIL, Eric. **Lógica da filosofia**. São Paulo: É Realizações, 2012.

3

Potências pedagógicas na contemporaneidade: o coordenador pedagógico, a reflexão e a educação para a paz

Gabriela Pedroso Cainelli*

Lezilda Maria Teixeira**

Sandra Regina Borges da Cruz***

O coordenador pedagógico e sua função

A coordenação pedagógica teve seu início nos anos 80, passando a assumir, geralmente, partes da função do supervisor pedagógico, que era a de fiscalizar os professores, que, com a implantação, no Brasil, do regime da Ditadura Civil-Militar, a educação, como parte da sociedade, passou por um período frágil em função de valores éticos e profissionais, especialmente, a democracia e o desenvolvimento da participação e responsabilidade. Houve uma desvalorização dos profissionais da educação, fazendo com que eles se sentissem sem o poder de criar e se empenhar nas suas práticas. No que se refere à execução de políticas educacionais, estas, vinham sendo formatadas e adentravam nas instituições, sem qualquer preparação, sem debates; rodas de conversas entre os professores e a comunidade escolar.

Com a evolução do tempo e as mudanças políticas no Brasil, as questões da educação e da escola criam novas necessidades de gestão, e, uma destas, é a presença de profissionais que apoiem à docência para a inovação e solução de problemas intraescolares. A figura do coordenador pedagógico se destaca em meio a essas inovações educacionais e transformações direcionadas para projetos diferenciados. Como a introdução desta função foi muito repentina, sem habilidades e competências definidas, a função para o coordenador pedagógico e o seu desempenho ficaram comprometidos. A sua imagem foi fruto de uma construção progressista, e sua existência foi organizada e propagada como a de uma nova gestão escolar, portanto, estaria num patamar hierárquico pouco claro e que se confundia com outras como a do supervisor e do orientador educacionais.

* Professora na rede municipal de Caxias do Sul.

** Professora na Área de Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul.

*** Professora na rede municipal de Caxias do Sul.

Assim, como herança da supervisão escolar e pouca clareza da função atual, o que restava ao coordenador pedagógico era supervisionar e controlar as maneiras como eram feitas as aplicações dos conteúdos aos alunos e averiguar se as técnicas pedagógicas estavam sendo colocadas em prática, conforme as normas e leis vigentes, enfim, a fiscalização do planejamento didático dos professores.

Hoje em dia, o coordenador convive com várias condições de trabalho e várias lacunas em sua função, faltam objetivos, formação técnica, materiais favoráveis, organização coletiva, entre outros fatores, fazendo com que sua função de coordenar, planejar e acompanhar todo o processo didático-pedagógico seja prejudicada. Segundo Lück:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (2010, p. 21).

Vemos, assim, que a função é de gestão e, desta maneira, é importantíssima e necessária a participação de todos no atual cenário educacional, buscando uma gestão participativa, tendo gestores e coordenadores como mediadores da ligação entre escola-comunidade-família, tornando-as relações orgânicas entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. Novamente, segundo Lück,

a participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas (LUCK *et al.*, 2001, p.17).

Essas participações fazem com que os membros das instituições tenham poder de influência sobre o contexto do qual fazem parte, portanto precisam ser qualificados do ponto de vista de quem lidera este processo.

Com o objetivo de conhecer o que pensam coordenadores pedagógicos acerca do seu fazer, fizemos uma entrevista com duas profissionais que se voluntariaram a responder duas perguntas sobre o assunto. Usamos para isso um questionário, com duas perguntas objetivas, possibilitando respostas

descritivas. Aplicamos o questionário para cada uma das coordenadoras. O campo de pesquisa envolveu duas coordenadoras pedagógicas de duas escolas da rede municipal de Educação Infantil, que atende a crianças de 6 meses a 5 anos de idade, na cidade de Caxias do Sul, RS.

As questões da entrevista para as professoras foram:

1. Como você vê a formação continuada na sua escola?
2. Como você vê a função da coordenação pedagógica na escola?

A partir das respostas, pudemos constatar que, para estes coordenadores, formação continuada é importante, pois é uma forma de se atualizar para poder melhorar o ensino e a aprendizagem. Outro aspecto que apresenta é de que há uma distância entre o “teórico” das formações e as “práticas” do cotidiano escolar. Destacam, ainda, que o administrativo se sobrepõe ao acompanhamento dos professores em suas atividades pedagógicas. Aparece a questão de que recebem das mantenedoras uma formação muito deficitária e em momentos pouco oportunos, como no final do ano letivo.

As respostas contemplam as cobranças excessivas da mantenedora que não demonstram saber ou não querer ver a realidade como o número de crianças por turma.

Quanto à função dos coordenadores pedagógicos, o cotidiano é cheio de imprevistos, urgências nas suas atribuições, falta de profissionais na área de educação, limpeza, auxiliares, falta de infraestrutura no espaço escolar, sobrecarga de trabalho, dificuldades para agir com tantas tarefas.

Fica evidente, na visão das entrevistadas, que a formação não deve ser vista como apenas mais um curso ou reuniões de planejamento; deve ser encarada como um processo construído no cotidiano escolar tendo a responsabilidade e o comprometimento de transmitir informações e assegurar o conhecimento do coordenador pedagógico para que possa organizar formações adequadas ao seu grupo docente.

Desafios do coordenador pedagógico

Ao observar coordenadores pedagógicos das instituições de ensino, questionamo-nos sobre quais são seus reais desafios, no que se refere aos processos educacionais da instituição. Será que se encontram preparados e capacitados para executar sua função? Estão aptos a promoverem a formação

continuada aos professores? São capazes de ler a realidade da escola? Como está ocorrendo a relação com seus colegas? Tem recursos e materiais didáticos a seu dispor e suficientes?

Essas perguntas nos levam a pensar como é complexa a função de um coordenador pedagógico. Percebemos que o coordenador desempenha várias funções, muitas delas fora do seu eixo central de formação, mas, quando consegue exercer suas funções com as habilidades que regem os conhecimentos científicos atuais, invariavelmente não consegue ter o reconhecimento necessário de seus colegas e muito menos da comunidade.

A função de coordenador pedagógico, que é por excelência uma das atribuições do pedagogo, gera muitos questionamentos em relação ao papel que desenvolve nas escolas, pois, além de estar envolvido com a parte burocrática e uma série de outras atribuições, precisa em primeiro lugar estar em contato com professores, estudantes e comunidade.

De acordo com Libâneo (2001, p. 23), o pedagogo precisa atingir outros objetivos, frente às transformações da atualidade, bem como “[...] novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças”. Com isso, fica visível o que tem de alcançar, provocando em sua formação a reflexão sobre os conhecimentos, aprendizagens, desenvolvimento de capacidade em analisar situações novas, interpretando e resolvendo-as, sendo um pesquisador do cotidiano escolar.

Assim, é imprescindível a capacidade e competência para trabalhar com as diferenças, tendo o propósito da ajuda coletiva, a fim de uma construção transformadora na educação. Para atuar no ambiente escolar, o coordenador pedagógico precisa estar sempre atento e envolvido com o projeto político-pedagógico da escola. Como afirma Vasconcellos (2006, p. 87), “[...] a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo [...]” A partir disso é possível compreender que ele é um articulador, ou seja, um incentivador de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O coordenador pedagógico deve acompanhar a realização dos projetos, os planejamentos e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores, sempre orientando-os de forma a qualificar ainda mais o trabalho realizado. Ele precisa estar atento quanto às especificidades e necessidades dos professores, atualizando, pesquisando e buscando dar

continuidade à sua formação e motivando os professores na busca por conhecimento, podendo assim proporcionar um aporte, com rigor teórico e metodológico para inovar, atualizar e modificar as práticas educativas, a fim de haver um ensino com qualidade.

Coordenar significa dispor de recursos próprios e catalisar recursos alheios em busca de uma finalidade comum. O coordenador, portanto, seria figura central do processo educativo, mas dele se espera também que tenha a capacidade de fazer-se periférico, para que os professores desenvolvam autonomia. A responsabilidade de todo o processo, porém, recai sobre ele que, em função da cobrança institucional e da comunidade escolar, precisa assumir postura pró - ativa no encaminhamento das ações pedagógicas (CONCEIÇÃO, 2010, p. 24).

É possível salientar outras atitudes do coordenador pedagógico no seu trabalho, como planejar e coordenar encontros de estudos para os professores; construir e manter um ambiente de aprendizagem, onde haja conversa para sanar dúvidas, a resolução de problemas, tomada de decisões; refletir sobre a prática docente, o que vem dando certo, o que necessita de mudança, enfim, um espaço de análise, no intuito de aperfeiçoar cada vez mais o trabalho pedagógico. Ter a habilidade/competência de ser um pedagogo que saiba ser pesquisador, problematize, selecione materiais de estudo, como parte de sua ação, para que a organização escolar se torne um ambiente de aprendizagem.

Como pedagogo, colabora e participa, integralmente, do processo de ensino e aprendizagem na escola, em que o diálogo é a chave do sucesso para que todos possam relacionar-se bem, opinando, criticando, dando ideias, resolvendo conflitos. Assim, o papel do coordenador pedagógico é visível: ser profissional articulador, mediador, formador e que transforma, contribui e mostra que é possível, em conjunto com a gestão escolar, uma educação que faça a diferença.

Outra habilidade a ser considerada é a de autoavaliação, como forma de olhar para si mesmo como coordenador pedagógico, tendo, na autoavaliação, um aspecto da organização e do projeto político-pedagógico, como algo orgânico, sendo que

a avaliação institucional da escola deve ser promovida como um programa de caráter sistemático, que se insira no plano de desenvolvimento da escola e em seu Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, é importante, para garantir a efetividade institucional, além do planejamento integrado da ação, olhar a realidade de estudo de forma integrada e global (LÜCK, 2012, p. 83).

Em um mundo em mudanças constantes, contínuas e aceleradas, outra habilidade desse profissional é ser resiliente e estar capacitado a reconstruir seus posicionamentos na resolução de problemas.

As mudanças constantes, no que se refere ao espaço escolar, faz com que ocorram ações reflexivas e inovadoras de várias ordens. Isso se torna possível a partir da formação continuada, pois, nestas estão imbricados conhecimentos científicos, pedagógicos e psicológicos, principalmente, no que se refere aos relacionamentos interpessoais.

A promoção de práticas reflexivas contínuas, tanto por parte do coordenador pedagógico como do professor, pois ambos são formadores e precisam rever de forma constante sua ação pedagógica, está baseada no diálogo, na análise e na avaliação daquilo que realizam. Para se chegar aos objetivos desejados, é preciso promover uma interação entre os envolvidos numa situação dialógica, sistemática e contínua, num processo de construção e reconstrução do fazer pedagógico, delineando caminhos possíveis, mesmo diante das adversidades encontradas na missão de formar e transformar o meio no qual o sujeito está inserido. Para Alonso (2000), a sua ação implica uma ação planejada e organizada, a partir de objetivos muito claros, assumido por todo pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Portanto, para um novo olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador na escola, há que se buscar clareza e equilíbrio nas suas atribuições, como um dos eixos imprescindíveis à melhoria das práticas pedagógicas sistematizadas, nas quais cada um e todos se tornam corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. A realização de um trabalho coletivo depende de todos os envolvidos no espaço escolar, educando para a participação. Como nos afirma Lück (2010, p. 97), “o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a Inter complementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns”.

Educação para a paz como potência pedagógica

Entendemos que, para poder realizar uma boa gestão das escolas, conforme os fundamentos que estamos pontuando neste estudo, os

coordenadores escolares tentam, cotidianamente, adequar-se a uma estrutura organizacional, a normas burocráticas e a hierarquias de poder na resolução de conflitos. Nesta situação, é muito comum acontecer que as ações pedagógicas passem a ser dominadas pela racionalidade instrumental, inibindo atos comunicativos e relações interpessoais necessárias ao bom relacionamento e ao comprometimento dos indivíduos, no desenvolvimento de humanidades.

A educação é considerada a base para todo e qualquer ser racional que, pela inquietude natural, vê-se obrigado a buscar respostas aos seus anseios mais comuns e corriqueiros, em busca da compreensão e da maneira mais concreta e sensata para a resolução de seus conflitos e da sobrevivência em sociedade. A sociedade de hoje apresenta-se eclética e variada, porém ainda racista, egoísta e desigual; por estas condições persiste a luta por igualdade, conhecimento e por uma educação para todos e com qualidade. Segundo Demo (1996, p. 16), “educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade”.

Por isso tudo, o processo educacional é movido pela união dos componentes educacionais: gestores, professores, funcionários e comunidade. Essa união é uma potência pedagógica a ser buscada. O que se espera de todos é que estejam integrados e conscientes de seu papel, no caso, o principal é que os gestores estejam realmente preparados e motivados para lidar e exercer em prol da educação, como administrador, e como instigador de novas estratégias de gestão. As estruturas escolares estão em constante mudança e transformação, existe a necessidade de os líderes escolares também se direcionarem para esse caminho.

A realidade presente nas instituições escolares do País, com a inserção de escolas-modelo e padronizadas, que procuram aperfeiçoar suas habilidades administrativas e superar cada resultado positivo, seguindo a utilização das ferramentas de gestão, como, por exemplo: a comunicação, que facilita as relações interpessoais nas instituições e a motivação que alicerça uma nova maneira de administrar, sem que para isto seja necessário persuadir ou manipular.

Educar para a paz é uma aventura que vai além de uma simples transferência do conhecimento, mas, sim, empreender uma bonita jornada

pelo mundo exterior e interior, repleta de desafios e belas paisagens. O processo pela paz se dá através de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para introduzir mudanças de comportamento, que deem oportunidades para crianças, jovens e adultos prevenirem a violência, resolverem conflitos de forma que criem condições para a paz.

Não há mudanças sem transformação, sem encontro, acolhimento e espaço de partilha. A educação é um processo cultural no qual estamos inseridos, e permeia tudo o que nos cerca: gestos, olhares e palavras. Educar para a paz envolve a geração de oportunidades para a comunhão de significados e afetos. Devemos criar um ambiente adequado e acolhedor para que as “sementes” da paz possam germinar.

Com todos os acontecimentos sobre “Violência e Paz” ocorrendo no mundo, é preciso urgentemente superar a violência, transformando famílias, cidades e instituições, com o desejo de cultivar a paz. É preciso contribuir para que as dinâmicas capazes de criar a harmonia e a fraternidade prevaleçam no cotidiano de todos.

O primeiro passo para isso ocorrer é fortalecer a paz no próprio coração, compromisso inadiável para reverter um preocupante cenário: o surgimento da violência. O medo provocado por essa situação faz com que as pessoas se distanciem uma das outras, causando indiferença. Esse comportamento não contribui para semear a paz, só alimenta ainda mais a violência.

O ser humano tem o dever de ser feliz, ir em busca de sua felicidade, isso só se torna possível, quando o ser humano consegue dominar seus instintos e seus desejos. Ele será feliz na medida em que conseguir fazer predominar a razão sobre tendências, instintos e paixões. Assim, o dever que o ser humano tem de ser feliz se dá em virtude de ele evitar a infelicidade. Segundo Nodari,

a paz não é, por conseguinte, um conceito estático. Não é simplesmente ausência de guerra, pois nenhuma paz está ao abrigo de toda ameaça de guerra. É um processo dialógico e não violento de respeito e construção coletiva. É a capacidade de instauração do diálogo incansável. Significa dizer que trabalhar pela paz implica engajamento, esforço, sacrifício. É compromisso inadiável de cada um e de todos. É a capacidade de assumir com responsabilidade os conflitos existentes e emergentes, buscando resolvê-los sem causar mais violência (2018, p. 1).

A paz precisa ser trabalhada todos os dias, não somente na escola, mas em casa, com os pais e familiares; também devemos respeitar o próximo e suas condições, aceitando suas opiniões, aprendendo a enxergar o outro em suas necessidades, resolvendo seus próprios conflitos e agindo em favor do bem e da solidariedade.

Devemos despertar desde cedo nas nossas crianças a prática do bem e da solidariedade em favor dos semelhantes, formando cidadãos conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades. As escolas atuais têm trabalhado muito com a questão PAZ com seus alunos, tanto dentro como fora da instituição. Precisamos como adultos e educadores contribuir para uma formação que valorize o respeito, a cidadania, o bem ao próximo. A paz é um processo educativo que nunca vai ser atingido por completo; educar é um desafio e, para a paz, junto ao desafio há o comprometimento com uma sociedade mais justa, igualitária e responsável. Educar necessita desempenhar papel fundamental, no intuito de possibilitar a sensibilização de todos para tais questões, contribuindo, assim, para a formação de uma consciência de paz.

Estamos inseridos e integrados em espaços, nos quais nossas ações provocam efeitos, deixam marcas e, por isso, devemos apoiar uma educação que incentive as pessoas a deixarem marcas positivas, que forme pessoas capazes de transformar o mundo em um lugar melhor, uma escola onde se viva a paz. E, então, como podemos fazer isso? Sem afeto nada somos, ele nos guia e nos dá força para seguir a vida, porém, sem a paz não há afeto e não há compreensão. Portanto, é demonstrar e experimentar afetos. Sem a paz não conseguiremos construir um mundo mais digno e bonito para viver. Segundo Castro e Oliveira,

os indivíduos precisam dispor de certas competências para poder participar dos diálogos que ocorrem nas várias instancias da vida em comum. Para poderem contribuir com sugestões ou ideias criativas e bem argumentadas, precisam ter atitudes que sejam compatíveis com uma vida em comum considerada satisfatória ou boa. A educação é o grande recurso criado pela humanidade para tentar desenvolver essas competências mencionadas (2002, p. 34).

Competências que são parte do aprendizado numa relação de interdependência entre o sujeito e seu meio, num processo de interação, dos traçados de significação que possibilitam a declaração de uma nova

harmonia. Na educação para a paz, temos que mudar a maneira de sentir, pensar, falar e agir; assim, conseguiremos estabelecer relações, compartilhar ideias, questionar e aprender.

Ao introduzirmos a paz em nosso cotidiano, disponibilizamo-nos ao diálogo, à escuta, tolerância, generosidade, ao comprometimento, mas também à consciência do inacabamento; ao reconhecimento de ser condicionado e da dupla existência da verdade. Tendo consciência do processo de inacabamento, constatamos que a educação é uma formação continuada, que dura em toda a nossa existência.

Conforme a Assembleia Geral da Unesco do ano de 1999, “Cultura da Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamento e estilos de vida baseados no respeito à vida, ao fim da violência, à prática da não violência, por meio da educação, diálogo e cooperação”. Tais desafios de nossa sociedade nos levam ao encontro de diferentes realidades e espaços profissionais como a escola, rica em aprendizagem e desafiadora, na busca de soluções para a prevenção da violência e diminuição da exclusão social. Tudo isso atualmente atinge escolas públicas e privadas, modificando apenas o modo de enfrentar essas situações que variam de uma realidade para outra.

A questão da violência tem sido um dos principais temas nos encontros de reuniões entre os professores; essa temática se apresenta no eixo da transversalidade, o que significa que perpassa o cotidiano de nossa vida e de nossa ação profissional. Um dos maiores desafios atuais para a escola é conseguir formar alunos do bem, que tenham objetivos e metas a seguir, para, no futuro, tornarem-se pessoas bem-sucedidas tanto na vida pessoal como profissional.

Educar para a paz envolve a geração de oportunidades para a comunhão de significados e afetos. Assim como o agricultor deve arar, afogar o terreno, deixá-lo rico em nutrientes e irrigá-lo, devemos criar um ambiente propício e acolhedor para que as sementes da paz possam germinar. Isto envolve criatividade, abertura para promover uma qualidade nova nos espaços de ensino e aprendizagem, a fim de transformá-los em locais de humanização e sensibilidade. Nodari nos diz que

educar para a paz agrega ao desafio um comprometimento com uma sociedade mais justa, igualitária e responsável. Educar necessita desempenhar um papel fundamental no intuito de possibilitar a sensibilização de todos para as questões como a justiça e a paz, contribuindo não só para a percepção, porém, principalmente, á formação de uma consciência de paz (2018, p. 2).

Devemos criar um ambiente de liberdade e alegria. O humor é um importante fator para abrir as portas do conhecimento, da curiosidade e da aprendizagem nos espaços educativos. O aprender na escola não envolve apenas as matérias trabalhadas, mas também o respeito ao próximo, a educação e a paz. A educação é um processo cultural no qual estamos totalmente mergulhados. Em contato com os aprendizes, estando ou não inseridos na escola, a educação atravessa tudo o que nos cerca, os gestos, olhares e as palavras.

Educar para a paz requer o “querer bem” dos aprendizes. Não há educação sem transformação, não há mudança sem encontro, envolve uma mudança profunda em nossos sistemas de pensamentos e de ensino, pois não se preocupa apenas com a transmissão de saberes, mas também com a formação de uma nova maneira de ser. Vivemos no espaço escolar com constantes mudanças, as quais impulsionam alterações significativas nas práticas escolares em geral.

As mudanças pretendidas somente serão alcançadas, a partir da organização de formação contínua, que provoque um agir reflexivo, sistêmico, com conhecimentos científicos, pedagógicos e psicológicos, principalmente, no que se refere aos relacionamentos interpessoais. Nota-se, também, que há a necessidade de se promoverem práticas reflexivas contínuas, tanto por parte do coordenador pedagógico como do professor, pois ambos são formadores e, como tal, precisam rever, constantemente, sua ação pedagógica, baseada no diálogo, na análise e na avaliação daquilo que realizam.

É necessário que o coordenador pedagógico esteja atento aos desafios e apelos que lhe chegam de todos os lados; conheça o universo da educação, suas dificuldades e avanços, fazendo, a partir de sua atuação pedagógica, um caminho de maturação, vivenciando as experiências da comunidade escolar, como processo individual dos sujeitos que dela participam, mas vislumbrando essa ação como uma abrangência de transformação coletiva.

Considerações finais

Pelas respostas da pesquisa a duas coordenadoras pedagógicas, pudemos perceber que o coordenador pedagógico tem um desvio de função: executa tarefas importantes que, porém, não fazem parte da sua função, mas

são tarefas importantes e que precisam ser feitas. Acreditamos que os desafios e obstáculos são muitos ao: gerenciar as dificuldades do dia a dia e a da formação do grupo de professores; resolver problemas de urgência e emergência; relacionar-se com diferentes públicos, entre outros.

Percebemos que o ambiente escolar, por sua dinâmica, faz conexões variadas o tempo todo, exige da coordenação pedagógica uma prática repleta de desafios, com paciência, dinamismo, dedicação e tempo para lidar com os fazeres do cargo. Tempo que é um elemento fundamental para a reflexão das práticas e para a autoavaliação e o replanejamento. Quando o cotidiano é um corre-corre para dar conta das rotinas burocráticas, fica quase impossível fazer coordenação pedagógica como a que defendemos neste texto. Parece que a ênfase fica muito mais no administrativo-burocrático.

Outra conclusão a salientar é a falta de identidade e definição pelo próprio sistema sobre a função do coordenador pedagógico, bem como sua formação inicial e continuada de aprimoramento. A presença do coordenador na escola é indispensável ao bom andamento do processo e da prática pedagógica; para isso é necessário que o cargo tenha sua definição para além da descrição em manuais, mas em condições para tal no dia a dia.

Outra percepção que fica clara é o desafio desse profissional para desenvolver a formação continuada com qualidade, com empenho, dedicação, favorecendo as relações interpessoais, valorizando o crescimento individual e coletivo, na direção de comunidades de prática.

Portanto, sabemos que este cargo contém muitas atribuições, assuntos de urgência e emergências que necessitam de resolução imediata, seja com o grupo de professores, alunos ou pais, pois o coordenador pedagógico tem o papel de favorecer um ambiente democrático e participativo, que envolva toda a comunidade escolar.

Os coordenadores buscam aptidões para coordenar; preocupam-se com a formação continuada do grupo de professores, as relações interpessoais com toda a comunidade escolar, as práticas de autoavaliação docentes e as evidências nas aprendizagens dos alunos. Nesse cotidiano conturbado, tentam fazer seu melhor nas condições que têm, mas que, na maior parte do tempo, por estarem respondendo, sozinhos, à gestão da escola de Educação Infantil, por não conseguirem fazer, tudo geram sentimentos de frustração.

Por fim, o coordenador pedagógico é sem dúvida uma peça importantíssima na formação continuada de professores, pois acredita que a

mesma deve ser entendida como uma ação organizada, intencional, contínua e que conduza o diálogo como uma estratégia de compreender o outro, um momento de reflexão sobre a própria prática, uma oportunidade coletiva de solucionar problemas, visando a melhorias na qualidade do ensino.

Diante disso, cabe aos coordenadores pedagógicos, como categoria, cada vez mais presente nas redes de ensino, organizarem-se para lutar por melhores condições de trabalho e para eles próprios estudarem seus fazeres, tornando-os mais pedagógicos e menos administrativos, formando entre eles comunidades de aprendizagem e qualificando a própria função.

Ainda temos claro que uma pesquisa maior sobre o tema se faz necessária, para saber em quais momentos e de que forma o diálogo se faz presente nas práticas destes profissionais. Outro elemento é poder verificar de que forma a educação para a paz, que acreditamos ser conteúdo de vida para todos, neste século, pelas razões já discutidas no texto, é favorecida pelos coordenadores pedagógicos, seja com os estudantes, seja com os professores ou com outros profissionais das escolas, isto é com a comunidade escolar.

Ao acreditarmos que o agir de coordenadores pedagógicos deva ser pautado, pelos pressupostos que acreditamos e discorremos, estes passam a ser potências pedagógicas na contemporaneidade, quando a reflexão, o diálogo e a educação para a paz se tornem, realmente, fundamentos da formação e das práticas de todos os professores.

Referências

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor *In*: FERREIRA, **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação a ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

CASTRO, Eder Alonso; OLIVEIRA, Paula Ramos de. (org.). **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **A coordenação pedagógica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DOLORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Ed. Cortez. Unesco, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Curitiba: Educar, Editora da UFPR, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Série cadernos de gestão).

LÜCK, Heloísa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Série cadernos de gestão; 4).

NODARI, Paulo. **Educação à ética do cuidado e à cultura de paz.** Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

NODARI, Paulo. **Violência, razão e cultura de paz.** Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 12. ed. São Paulo: Libertard, 2006.

4

Formação continuada dos professores e o direito a aprender: tarefa do coordenador pedagógico

Aline Renata Brocheto*
Gisiane Castilhos Palhano**
Lezilda Maria Teixeira***

1 Introdução

Tendo em vista as mudanças na sociedade atual, que são enfrentadas por todos os profissionais, inclusive os professores, a tecnologia e a velocidade das informações vêm trazendo para as instituições de ensino estudantes muito mais curiosos e com anseios, e que já não se sentem satisfeitos com as aulas tradicionais. A sociedade está em constantes transformações e, neste cenário, é de fundamental importância que o professor se mantenha atualizado e tenha o direito à aprendizagem.

A formação continuada é uma das responsabilidades do coordenador pedagógico; portanto, cabe a ele, na excelência de seu fazer, estar preparado para planejar e executar a formação dos professores, garantindo que seja a prática do direito a aprender inerente ao ser humano. Para este estudo fizemos duas perguntas a professores sobre a questão para auxiliar na reflexão deste tema.

Este artigo resulta de reescrita dos trabalhos de conclusão do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, realizado na Universidade de Caxias do Sul, das estudantes coautoras deste. Realizamos um estudo bibliográfico e mantivemos duas das perguntas de um questionário inicial, estruturado, que foi usado em um dos trabalhos de conclusão de curso e aplicado a 15 professores de uma escola da rede municipal de ensino, na cidade de Caxias do Sul. Os professores se voluntariaram a responder a pesquisa. As duas perguntas que trazemos neste artigo são: *Você acha*

* Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Caxias do Sul. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: arbrocheto@gmail.com

** Professora na Rede Municipal de Caxias do Sul. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

*** Professora orientadora. Mestra em Ciências Sociais Aplicadas pela Unisinos. Professora, na Área do Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul.

suficiente a sua formação inicial para realizar seu trabalho como professor, e, em sua escola, há formação continuada? De que forma acontece?

Nosso objetivo é refletir sobre o lugar do coordenador pedagógico na formação continuada de professores, tendo em vista ser esta uma tese muito discutida no curso de Especialização, sob várias temáticas. Olhar a formação continuada docente sob o ângulo do direito a aprender é muito rico e de maneira distinta do fazer tradicional; emerge uma outra dinâmica de aprendizagem que modifica o papel tradicional dos formadores de professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada, pois as emergências sociais têm nos mostrado que um simples acesso a informações novas não faz dos sujeitos seres capazes de aprender. Aprender aqui significa um direito do professor garantido em nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando preveem a pluralidade de ideias, a liberdade de ação e a necessidade de gerar inovações.

Estes princípios dão conta de uma profissão que é sempre potência de aprendizagem, seja do sujeito docente, seja da relação e do objeto de seu fazer, o discente e a própria organização escolar, realidade essa que, em tese, é algo sempre em movimento, precisa de atores que auxiliem nesse reconhecimento e na organização, como um lugar de aprender, como uma comunidade de prática. Tal cenário traz uma identidade profissional docente em crise. Do ponto de vista de BOLÍVAR,

as mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar (*apud* MARCELO, 2019, p. 13).

Interessou-nos este estudo porque vivemos uma crise de identidade profissional, e a sociedade atual vem apresentando grandes mudanças. Dentre essas mudanças podemos citar a quantidade de informações que nos são disponibilizadas diariamente e a velocidade da sua propagação. Assim, estamos vivenciando um momento em que a informação e o conhecimento são indispensáveis para a vida profissional.

Segundo Gatti (2009, p. 93), “a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade instável e plural, está gerando crises diversas”. Desse modo, o professor está sendo cobrado a desempenhar um papel diferente do

tradicional, na formação dessa sociedade contemporânea. Em meio a tantas exigências, o próprio professor, muitas vezes, fica sem saber o que fazer, qual sua identidade, de quais meios pode utilizar-se para melhorar seu trabalho e como continuará evoluindo para acompanhar essas mudanças. Sobre o professor em serviço recaem novas exigências. Mais do que nunca, o educador deve estar atualizado e bem-informado, principalmente em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.

Diante deste panorama, fazemos a seguir apontamentos a respeito desta necessidade e a importância da capacitação dos profissionais da educação, por meio da formação continuada dos professores, constituindo-se num direito docente, o direito a aprender.

Nos últimos anos, é crescente o debate sobre este assunto. Quando pensamos em formação continuada, é preciso pensá-la como parte do ciclo de vida dos docentes, uma formação que os considere indivíduos, que dê protagonismo ao docente na organização do seu saber, em que percursos sejam cotidianamente (re)organizados, conforme as necessidades e possibilidades. É crescente o avanço, nos últimos anos, sobre a formação continuada dos professores, como nos chama a atenção Imbernón, quando diz:

Na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para mudança educativa e social, com um teórico professor pesquisador, um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais, etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema, são conceitos que ainda viajam, sobretudo nos papéis, e embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se pervertendo (2009, p. 7).

Nessa perspectiva, observa-se a importância da formação continuada docente como um aspecto indissociável à essa prática e sua historicidade; nesse sentido, a formação de professores necessita acompanhar a evolução das práticas, constituindo-se em espaço de formação permanente, que possibilite reflexão constante e aprofundada. O professor é sujeito de sua

prática, o que o capacita à tomada de consciência, sustentando posicionamentos frente às situações vivenciadas na produção do conhecimento. Essa atitude exige a superação do próprio sujeito em suas crenças e na capacidade de autorreflexão sobre suas práticas e atitudes.

Quando questionados, os professores da pesquisa responderam que a formação continuada qualifica o trabalho, pois enriquece o planejamento, atribui mais significado à prática, atualiza, traz novas estratégias e provoca reflexões. Ressaltamos que, para que isso aconteça, é fundamental a ação de gestão do coordenador pedagógico.

2 O coordenador pedagógico e a formação continuada

Ao perguntarmos a professores se a formação inicial oferece todos os subsídios dos quais precisam para a prática docente, todos os professores responderam que não é suficiente. Justificaram que os tempos mudam, que o professor deve se atualizar sempre e buscar inovações apresentadas. Os professores terem esta perspectiva é muito positivo, pois denota que é necessário maior investimento por parte dos docentes e dos gestores escolares, na formação continuada, porque é ela que aperfeiçoará a formação inicial continuamente.

Sabemos que, ao constituir a escola como um lugar de aprendizagem profissional, o Projeto Político-Pedagógico identifica realidades vividas e projeta realidades a construir. Os sujeitos que o pensam, o elaboram, o executam e o avaliam como agentes produtores de uma escola, pensam, também, a sua própria formação continuada. Diante disso, os professores que participaram do questionário relataram que, na sua escola/instituição, percebem haver uma preocupação, por parte da gestão da escola, com a formação continuada dos professores. Essa preocupação é percebida, pois são oferecidas oficinas, elaborados projetos pedagógicos no coletivo; nas reuniões pedagógicas há trocas de experiências, cursos são oferecidos na própria escola, há incentivo para que os professores participem de cursos de formação fora da escola; *e-mails* são enviados com sugestões de palestras e cursos, mostrando que há um mapeamento de cursos e encaminhamento para os mesmos.

Embora a LDB em vigor ofereça amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e

procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições das quais o professor dispõe para investir na sua formação. Dessa maneira, os espaços de estudo e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, transformam-se em atividade não muito prazerosa, em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente.

Ainda, há a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, sendo que este tem caráter decenal e apresenta 20 metas. As metas destinadas aos profissionais da educação possuem um caráter fundamental, para que as demais sejam alcançadas. No que tange à formação, duas metas são explícitas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 48 e 51).

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular ressaltou a importância da formação continuada dos professores e a colocou como pauta obrigatória nas escolas, o que torna essa formação ainda mais importante para as instituições.

Fica perceptível que o grande desafio atualmente é garantir a formação integral de todos os professores em suas áreas e ter uma definição de qual formação se pretende, seja na inicial ou na continuada, pois vimos na pesquisa que não faltam ofertas e que são de conhecimento dos professores, porém, seriam estas ofertadas as melhores? São de interesse e necessidade dos docentes? Será que as metodologias consideram os professores como protagonistas ou são apenas transmissão de informações? Vemos que há

muitas perguntas para que consideremos boas as formações continuadas. Dessa forma, não basta somente a graduação (formação inicial), mas, sim, uma formação continuada que permita reflexões e considere o cotidiano escolar como conteúdo de aprendizagem.

Temos que a preocupação com a formação continuada surgiu apenas na década de 90, com a redemocratização, o olhar para a educação é restabelecido e a temática de qualificação docente é inserida nos debates sobre educação. É por meio da formação continuada que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor se tornará constante e permeará seu dia a dia. Dessa forma, o educador tem a oportunidade de refletir e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e também promover o protagonismo de seus alunos, potencializando assim o processo de ensino e aprendizagem.

A sociedade não é estática e a prática pedagógica precisa se adaptar a essas mudanças. Afinal, como as mudanças sociais, os alunos também mudam e é necessário propor uma prática que se adeque aos seus interesses e às suas necessidades. Infelizmente, a rotina escolar não permite, por vezes, espaços para que essa formação ocorra. A sobrecarga de trabalho e a falta de interesse podem ocasionar problemas na aplicação do que se aprende. Porém, mesmo diante desses impasses, a escola, como um ambiente de aprendizagem, não deve se restringir a ensinar apenas os alunos, mas, também, investir no ensino dos professores. Como afirma Libâneo:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (2004, p. 34-35).

3 O coordenador pedagógico e a organização da formação de professores

A importância do coordenador pedagógico, enquanto gestor de escola, ao proporcionar momentos em que os profissionais possam refletir sobre sua prática e aprimorar sua formação, é preciso ser escuta dos professores sobre suas percepções a respeito, inclusive, da formação inicial, para poderem fazer diagnóstico e planejar formação continuada.

Não raro, há nas escolas esses momentos, porém, é comum serem apenas no início e no fim do ano letivo, esquecendo que é durante todo o ano que a prática é exercida efetivamente. É indispensável que o coordenador promova aperfeiçoamentos durante todo o ano.

É preciso destacar que não basta apenas oferecer, mas, sim, buscar a qualidade nas ferramentas didáticas para as aprendizagens, que poderão ser seminários, com temas pertinentes e que permeiem o cotidiano do educador, palestras dialogadas, rodas de conversas, atividades práticas sobre planejamentos. O trabalho do coordenador como organizador e orientador é buscar a valorização profissional pela formação continuada, em que o gestor pode e deve refletir sobre suas práticas, dar suporte pedagógico e administrativo para a construção do processo de aprendizagem continuada.

Francisco Imbernón (2010) destaca o fato de que não sejam realizadas formações genéricas, em que o formador propõe sessões de treinamento. É ele quem escolhe as atividades, supondo que elas auxiliarão na prática de todos os professores. O autor destaca que há uma diversidade muito grande no grupo de professores, e propor apenas a visão de uma única pessoa, que transmitiria o conhecimento a todos de forma igual, não solucionaria o problema e não promoveria uma formação com qualidade. Dessa forma, ele propõe que sejam trabalhadas a análise de situações problemáticas. Nesse caso, o docente se constituiria um agente ativo, para refletir sobre sua prática e articular mudanças.

A análise das situações problemáticas leva à promoção da inovação institucional como objetivo prioritário da formação continuada; à crença na capacidade dos professores de formularem questões válidas sobre sua própria prática e de definirem objetivos que tratem de responder a tais questões, partindo-se do pressuposto de que os docentes podem se propor a uma pesquisa competente, baseada em sua experiência; à tendência dos professores de buscarem dados para responderem a questões relevantes e de refletirem sobre eles para obterem respostas a

situações problemáticas do ensino; ao desenvolvimento dos professores de novas formas de compreensão, quando eles mesmos contribuem na formulação de suas próprias perguntas e recolhem seus próprios dados a fim de obter respostas. Assim, é possível que se gere um conhecimento válido mediante a formação (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

Além dessa formação baseada em situações-problema, o coordenador pedagógico deve promover uma formação colaborativa. Um dos aspectos citados por Imbernón é que trabalhar na individualidade poderá fazer com que o docente não perceba algumas ações na sua prática e não possa aprimorá-las. Assim, é desenvolver

[...] uma formação continuada em que a metodologia do trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepâncias, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

Outras questões abordadas, ainda no livro de Imbernón, são: a identidade docente, as comunidades de aprendizagem e o papel do formador. O autor aponta que o docente ter consciência da sua identidade facilitará o processo de formação e mudança. E que as comunidades de aprendizagem propiciam trabalhos em grupos para a resolução das situações-problemáticas. Imbernón já havia mencionado sobre a forma colaborativa; assim, as comunidades são um exemplo disso. Por fim, é ressaltada a dinâmica que o formador deve possuir. Como já comentado anteriormente, ele precisa tornar os educadores ativos nesse processo, propondo maneiras dinamizadas de formar professores.

Sobre esta questão, o estudo de Hargreaves demonstra que o professor vem sendo submetido a um processo de intensificação de trabalho, o qual tem dificultado a construção de práticas coletivas no âmbito da escola.

Os professores são retratados como sendo gradualmente controlados por programas prescritos, “currícula” obrigatórios e métodos de instrução minuciosamente programados. Mais do que isto, defende-se que o seu trabalho se intensificou cada vez mais, esperando-se que respondam a maiores pressões e se conformem com inovações múltiplas em condições que são, na melhor das hipóteses, estáveis e, na pior delas, deterioradas. [...] o profissionalismo alargado é um artificialismo retórico, uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhes vai sendo exigido cada vez mais esforço (HARGREAVES, 1998, p. 132).

Outros fatores estabelecem relação direta com esse quadro, como a precariedade do salário e do contrato de trabalho, que obriga o professor a submeter-se a uma dupla ou tripla jornada em sala de aula e a integralização da carga horária de trabalho em duas ou mais escolas. Outro grande problema é a função de coordenador pedagógico ou supervisor escolar, na qual, cada vez mais, percebe-se a precarização da função que ainda é exercida baseada em racionalidades técnico-administrativas. Portanto, são pouco reflexivas. Sendo assim, o conceito de formação, por nós trabalhado como fruto de processo e reflexão, caso esta seja, também, a prática do coordenador pedagógico, estará com dificuldades ou inexistente. Como entende Teixeira (2008), sobre estas lógicas organizacionais e a construção coletiva com espaços de reflexão,

para superar o agir no processo de trabalho que enfatiza a dimensão administrativa e submete o pedagógico e o relacional às burocracias e às hierarquias sem sentido, as decisões sobre o processo de trabalho, a apenas parte de um ritual burocrático interferindo no compromisso e nas ações dos educadores é preciso que se construam práticas coletivas de pensar o trabalho. Construção de práticas coletivas significa despertar um sentimento de pertinência no todo da comunidade escolar, onde pais, alunos, professores e funcionários contribuam à definição dos planejamentos escolares, e que esses documentos, por sua vez, não sejam produzidos por pequenos grupos, e esse trabalho seja posto como equivalente a um trabalho coletivo. Situação paradoxal esta, pois, quando assim é feito, pouco tempo após poucos sabem que documento é esse, se ele existe, como pode ser acessado ou o que ele realmente significa no contexto do trabalho pedagógico. A escola, nesse contexto, não está sendo pensada como espaço de mediação social, pois tem, e, conserva suas práxis, alicerçada em padrões gestionários tradicionais, personalizados, individualistas e não coletivos e reflexivos (2008, p. 18-19).

Se, por um lado, a legislação e as políticas públicas trouxeram alguns avanços no que diz respeito à valorização e formação dos profissionais do magistério, por outro, faz-se necessário salientar que a determinação de princípios legais não é suficiente para concretizar o que está escrito. Vemos nessas propostas a tentativa e esforços que busquem a promoção da formação dos profissionais da educação, capacitando-os para desempenharem papéis exigidos pela escola, bem como adequar o ensino oferecido às demandas da sociedade e do mercado de trabalho em transformação. No entanto, é preciso perguntar: De que forma o professor investe em sua formação continuada? Como este profissional está sendo

valorizado? Quais são as formas de organização da formação continuada? Como está a formação dos coordenadores pedagógicos?

Sabe-se que a formação continuada deve acontecer primeiramente dentro de cada estabelecimento de ensino, de forma coletiva e abrangendo a realidade encontrada no cotidiano daquela escola. Porém, a formação continuada mais individual, aquela que acontece fora dos estabelecimentos, prescinde de um querer individual. Neste aspecto, é de fundamental importância a participação efetiva de um coordenador pedagógico, incentivando, apoiando, valorizando, reconhecendo e acompanhando os processos individuais, pois, se esse aperfeiçoar-se não for reconhecido, acaba perdendo o interesse em ser feito.

4 Considerações finais

A boa formação de professores é fundamental e tem impacto direto na garantia do direito a aprender. A formação docente é um dos pré-requisitos para a transformação da sociedade e da qualificação do ensino e, sendo o professor um investigador, um pesquisador, em constante contato com novas concepções e vivências, com novas experiências e novas formas de ver e pensar, a escola possibilita transformações. A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Não podemos pensar que apenas a reflexão na prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico. Os processos de formação continuada devem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. Todo esse processo de formação com o aprofundamento e as organizações adequadas prescinde da presença de um líder capaz e competente para tal. Este líder, gestor desta formação, internamente numa organização escolar é o coordenador pedagógico. Sua função se torna cada vez mais importante, pois é parceiro qualificado para que a formação continuada de professores aconteça; é preciso dar importância à própria formação deste profissional, para que possa desenvolver suas ações com eficiência.

A formação de docentes no Brasil ocorreu de forma lenta e tardia. Foi apenas no século passado, que a graduação passou a ser exigida e a formação continuada dos professores motivada. É de suma importância que o coordenador pedagógico promova a formação continuada dos profissionais na escola, construindo verdadeiras comunidades de aprendizagem, nas quais as práticas sejam o conteúdo principal, uma vez que ele trará aprendizado e benefícios aos professores aprimorarem sua prática, tendo ele próprio necessidade de formação continuada.

Referências

- BRASIL, MEC. **Plano Nacional da Educação**: Brasília, 2014.
- BRASIL, MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDBen: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. v. 1, 2.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**: Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MARCELO, Carlos. **A identidade docente**: constantes e desafios. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.
- TEIXEIRA, Lezilda Maria. **Da administração escolar à gestão reflexiva**. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

5

O coordenador pedagógico e seu papel nas práticas pedagógicas inclusivas

Claire Longhi*
Maristela Pedrini**

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.
(Adaptado de Boaventura de Souza Santos)

O cenário educacional contemporâneo é marcado por muitas mudanças, decorrentes dos novos paradigmas que balizam formas diferenciadas de conceber a educação, a sociedade, ou seja, a própria vida humana e suas interações. Tais mudanças, influenciadas pelo vertiginoso avanço científico e tecnológico, começam a fazer parte da legislação vigente e a se refletirem em práticas pedagógicas, vivenciadas no cotidiano dos espaços escolares e não escolares. A inclusão escolar é uma dessas grandes e importantes mudanças. Uma proposta educacional, fundamentada no paradigma de uma educação para todos, inspirada nos princípios de igualdade e democracia, contribui significativamente para a ressignificação das práticas pedagógicas e da vida em sociedade, a partir do respeito e acolhimento da diferença. Diante do

* Graduada em Pedagogia (2017) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG) (2018). É aluna não regular do Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente atua como professora da turma de Ensino Fundamental e de Atendimento Educacional Especializado na Apae – Nova Petrópolis. Possui consultório particular atuando como Neuropsicopedagoga Clínica. Possui interesse em pesquisa nos temas relacionados à Educação Especial Inclusiva, com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla e dificuldades de aprendizagem.

** Graduada em Ciências – Habilitação em Biologia pela Universidade de Passo Fundo (1987). Especialista em Psicopedagogia Institucional (FCPAA/SP), em Educação a Distância (UCS). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é Pós-Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS. É professora (graduação) na Universidade de Caxias do Sul; professor adjunto, tempo parcial, membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia, Campus da Região dos Vinhedos, da Universidade de Caxias do Sul. Também membro do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Administração e Direito do Campus Universitário de Guaporé (UCS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, estágio docente, currículo, avaliação, aprendizagem significativa, dificuldades de aprendizagem e inclusão.

exposto, neste estudo, debruçamo-nos sobre a questão norteadora: “Qual o papel do coordenador pedagógico enquanto mediador da gestão pedagógica inclusiva”? Para tal estudo, apresentamos aportes teóricos revisitando os aspectos históricos e a legislação brasileira que regulamenta a promoção da educação inclusiva, bem como apresentamos relatos da prática cotidiana que valida o conhecimento construído acerca dessa problematização inicial. Destacamos, ainda, que o estudo aqui apresentado, além de mobilizar a reflexão, busca inspirar a resignificação do papel do coordenador pedagógico nesse novo cenário da educação inclusiva, focalizando os novos pressupostos do aprender e do ensinar e das novas exigências de sua atuação, no cotidiano escolar, transitório e imprevisível.

A partir das considerações iniciais, pontuamos que a educação, enquanto direito de todos, instituído pela Constituição brasileira de 1988, ainda está muito longe de ser uma realidade para todos os cidadãos do nosso país, embora, nas últimas décadas, temos vivenciado muitos movimentos para a concretização deste ideal. Apesar de garantida pela Constituição Federal, a educação inclusiva em nosso País foi instituída como política educacional apenas no ano de 1994, através do Documento Política Nacional de Educação Especial. Assim, a referida política está alicerçada nos documentos nacionais: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos e o Estatuto da Criança e do Adolescente. É importante referir que tanto a legislação quanto outras normativas sofrem influência de movimentos internacionais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que defende a garantia de acesso à educação para todos e a Declaração de Salamanca, que tem como foco a inclusão no sistema regular de ensino.

Nesse sentido, a inclusão escolar é um processo recente nas escolas brasileiras, uma vez que, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, foi garantida a matrícula a alunos com deficiência na rede regular de ensino. No entanto, a referida matrícula não é garantia de que os alunos com deficiência realmente sejam atendidos na suas necessidades e diversidades. Nesse contexto, é preciso rever a concepção de escola inclusiva e resignificar os papéis dos gestores, coordenadores, professores, enfim de todos os profissionais que atuam no cotidiano escolar, para que seja possível superar o processo de exclusão da deficiência legitimado historicamente no processo escolar regular.

Assim, focalizamos a figura do coordenador pedagógico nesse processo, enquanto gestor educacional, cujo papel central é o acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores e que possui várias atribuições, como define Domingues:

[...]possui uma série de atribuições, normalmente descritas no regimento das escolas, entre as quais: responder pelas atividades da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto-político pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processo de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (2014, p. 15).

Assim, diante da multiplicidade de ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, assinaladas por Domingues (2014), podemos afirmar que a promoção da educação inclusiva é, também, um dos seus desafios. Nesse viés, Libâneo (2004) afirma que é função do coordenador pedagógico atuar na construção de um ambiente democrático e participativo, promovendo mudanças nas atitudes, nos procedimentos e nos conceitos dos indivíduos. Entendemos que a presença desse profissional, na gestão das ações de inclusão, é fundamental, partindo da atuação formadora, articuladora, mediadora e transformadora nos ambientes em que atua.

Para a compreensão do objeto de estudo aqui em foco, apresentamos a seguir alguns aspectos históricos para a contextualização do processo de inclusão escolar. Ao longo do tempo, inúmeros questionamentos foram levantados a respeito do melhor termo para definir um indivíduo com deficiência: deficiente, portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência, portador de necessidades especiais e outros. Porém, durante muitos séculos, o termo mais utilizado foi “inválido” de modo a ser compreendido como um “indivíduo sem valor”, inútil para a sociedade, o qual não produzia e, portanto, não tinha valor social.

A partir do início do século XX, o referido termo foi substituído por “incapacitados” ou “indivíduos com capacidade residual”. Em 1980, as pessoas com deficiência passam a ser chamadas “defeituosas”, “deficientes” e “excepcionais”, não sendo definido o tipo de deficiência e colocando-as em

uma posição de exceção, quando referidos os padrões da normalidade estabelecidos pelo senso comum da sociedade.

Segundo Sasaki (1997), a partir de 1988 a expressão *pessoa deficiente* começou a ser questionada, pois parecia que o indivíduo era deficiente em sua totalidade e então esse sentido foi substituído por *pessoa portadora de deficiência*. Por volta de 1990, houve outra modificação, na qual estes indivíduos passaram a ser chamados de *pessoas com necessidades especiais*, porém, logo esta forma foi contestada, por não ser específica à deficiência, por exemplo: uma pessoa idosa tem suas necessidades especiais e nem por isso tem alguma deficiência.

Por fim, em 1994, surgiu a expressão mais utilizada nos últimos anos: *pessoa com deficiência*. Eliminou-se a palavra *portador*, pois a deficiência não é opcional e o indivíduo não carrega sua deficiência. Também foram eliminadas as palavras *necessidades especiais*, pois de certa forma todos nós temos necessidades especiais, dependendo de circunstâncias. Sendo assim, como a sociedade está em constante mudança, não será estranho que, no futuro, esta terminologia seja substituída por outra mais adequada para suprir as necessidades da sociedade vindoura, a partir dos novos movimentos e conhecimentos que serão construídos acerca da temática.

Com as terminologias apresentadas, a legislação também sofreu alterações de forma a beneficiar cada vez mais integralmente as pessoas com deficiência. Há um grande número de leis, resoluções, estatutos e decretos, abordados a seguir, que apoiam a luta das pessoas com deficiência para uma inclusão eficaz na sociedade.

No contexto da deficiência, houve muita evolução na legislação a respeito da igualdade de direitos quanto aos âmbitos pedagógico e social. A proposta de educação inclusiva foi construída aos poucos, a partir de declarações, resoluções e leis, sendo que o movimento mundial é instituído legalmente no Brasil e ganha visibilidade, principalmente, na área educacional no ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9.394/96.

O acesso à educação garantido por lei está determinado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2013, em seu art. 40, capítulo IV:

É direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses,

habilidades e necessidades de aprendizagem [...] É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar (BRASIL, 2013).

No entanto, a inclusão de alunos com deficiência, na rede regular de ensino, pressupõe bem mais do que a garantia de uma matrícula. O aluno com deficiência deve ser atendido na sua diversidade e ter currículos adaptados e estratégias adequadas para a promoção de sua aprendizagem, dentro de suas capacidades e limitações. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta grandes avanços para a educação brasileira, uma vez que possibilita oportunidades para uma educação realmente inclusiva, buscando a singularidade dos educandos. Também, a nova estrutura curricular proposta amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos, evidenciando estar em consonância com a proposta de garantir o direito de aprendizagem para todos, através das seguintes ações: proporcionar diversos meios para a aprendizagem; proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido e manter a motivação e permanência dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens fundamentais para todas as etapas da Educação Básica, os conhecimentos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e orientadas por princípios éticos, políticos e estéticos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; a Base Nacional Comum Curricular dá um direcionamento à educação brasileira, cujo centro é a formação humana integral, para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nessa nova lógica de escola, a educação inclusiva deve fazer parte do cotidiano da escola, da prática dos educadores, para que o direito de aprendizagem esteja garantido a todos os estudantes. Os ritmos e processos diferenciados de aprendizagem devem ser contemplados através de propostas didáticas adaptadas, sendo que o aluno aprenderá os conteúdos, de acordo com seu desenvolvimento intelectual, e o educador deverá promover intervenções adequadas às potencialidades e limitações do educando como afirma Oliveira:

As adaptações curriculares pressupõem uma interação entre “as necessidades dos educandos” e as “respostas educacionais” a serem propiciadas pela escola, sendo apresentadas em relação:

- **ao projeto pedagógico:** organização escolar e serviços de apoio;
- **currículo de classe:** organização e os procedimentos didático-pedagógicos;
- **acesso ao currículo:** recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar;
- **elementos curriculares:** alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos/as alunos/as (2004. p. 62).

Considerando o último aspecto citado, na avaliação e promoção dos(as) alunos(as) com deficiência deve-se lançar mão de instrumentos de avaliação diversificados para o acompanhamento do processo de aprendizagem, observando fatores pessoais, emocionais, cognitivos e sociais, não se restringindo apenas na apropriação de conteúdo.

Nesse contexto e, como pontuado anteriormente, reafirma-se a importante função da coordenação pedagógica, pois coordenar e orientar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno na escola, com sucesso, se torna cada vez mais necessário. Ainda, cabe ao coordenador pedagógico articular as possibilidades de aprendizagem junto ao coletivo de professores, no sentido de mobilizar práticas pedagógicas que contemplem os diferentes ritmos de aprendizagem, numa nova concepção de ensino, aprendizagem e de escola. Tal ação deve estar fundamentada nos pressupostos da equidade, com respeito à diversidade e especificidade dos indivíduos e, ao invés de ser fator pela exclusão social, deve, em última análise, ocupar o lugar central na promoção de uma educação democrática e cidadã, para a tolerância e para o respeito ao outro enquanto fator de coesão e paz (DELORS, 2010).

Assim, a seguir apresentamos um relato de experiência que nos mostra, na prática, o importante papel do coordenador pedagógico, enquanto articulador de práticas pedagógicas inclusivas, como o que foi percorrido até o momento.

A referida investigação foi desenvolvida na Escola de Educação Especial Sol Nascente – APAE/Nova Petrópolis e, enquanto uma pesquisa qualitativa,

de campo, com opção metodológica estudo de caso (YIN, 2001), buscou responder à questão norteadora, considerando que,

em outras palavras, o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si (Stoecker, 1991), mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2001, p. 33).

Portanto, iniciamos o relato de experiência contextualizando o campo de investigação e seus sujeitos, no sentido de promover a compreensão do processo em que os dados foram coletados, através da observação a campo e aplicação de entrevistas semiestruturadas a profissionais que lá atuam; dados esses que foram interpretados à luz dos princípios da análise textual discursiva (MORAES, 2003) e que possibilitaram dar respostas à questão norteadora desta investigação.

Neste espaço investigado, o coordenador pedagógico também acompanha o ingresso, a adaptação e evolução dos estudantes no processo de aprender; discute e elabora, bem como propõe alternativas de ação à equipe multidisciplinar, visando sempre o melhor atendimento e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

A proposta pedagógica da escola campo desta investigação tem como foco principal o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência intelectual e múltipla, para tanto busca propor práticas articuladas no coletivo de uma equipe multidisciplinar, em que o papel do coordenador pedagógico assume fundamental importância na gestão compartilhada, democrática e ressignificada à luz da inclusão.

Entre os muitos movimentos produzidos para a efetivação de uma educação inclusiva, na escola em foco, destacamos a reconfiguração curricular, currículo entendido como “ferramenta básica da escolarização”, uma vez que

os conceitos de *adequação curricular* e *adaptações curriculares* expressam essa visão instrumental e flexível de currículo. A “adequação curricular” significa “considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica (BRASIL, 1998, p. 32).

Para melhor compreensão do novo *design* curricular adotado pela escola, para contemplar a realidade dos seus alunos, bem como seu papel no processo de inclusão escolar, apresentamos, a seguir, algumas considerações que focalizam este aspecto. Antes, porém, pontuamos a ação do coordenador pedagógico nesse processo, cuja função também está em transformação, pois sofre os impactos das demandas da realidade emergente, das novas exigências do seu fazer, bem como o apelo à sua atuação no contexto escolar, que remete à formação contínua e qualificada não só durante a sua graduação, mas ao longo da carreira (LIBÂNEO, 2002).

Diálogos com o cotidiano da educação especial: relatos de experiências inclusivas

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Nova Petrópolis (Apae/NP – RS) é um espaço de atendimento especializado para Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla. No senso comum, muitas pessoas consideram este espaço como um local de exclusão, no qual as pessoas com deficiência que o frequentam são segregadas da sociedade. No entanto, a realidade é outra. Esta e outras associações que atendem a este público lutam diariamente para uma inclusão social digna e que respeite os direitos e deveres, tendo em vista a necessidade de transformações em esferas atitudinais, estruturais e, principalmente, que estas transformações transcendam os conceitos trazidos em artigos e leis e transformem-se em realidade.

Levando em conta o papel do coordenador pedagógico e suas funções junto a professores na Escola de Educação Especial Sol Nascente – Apae/Nova Petrópolis, este profissional mobiliza práticas pedagógicas que vão muito além do ensino e da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. O coordenador pedagógico atua de forma a elaborar e refletir acerca de práticas inclusivas, sejam elas de cunho educacional ou de cunho social. Além disso, cabe ao coordenador pedagógico acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, percebendo o desenvolvimento dos estudantes, bem como auxiliar os professores na orientação dos planejamentos individualizados, de acordo com as particularidades de cada educando, bem como sua aplicação e avaliação.

O coordenador pedagógico também acompanha o ingresso, a adaptação e evolução dos estudantes da Escola de Educação Especial Sol Nascente; além disso, discute, elabora e propõe alternativas de ação à equipe multidisciplinar visando sempre o melhor atendimento e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Na sequência, apresentamos um breve histórico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Nova Petrópolis (Apae/NP), bem como da Escola de Educação Especial Sol Nascente, envolvendo práticas que buscam o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência intelectual e múltipla, articuladas no coletivo de uma equipe multidisciplinar, em que o papel do coordenador pedagógico assume fundamental importância na gestão compartilhada, democrática e ressignificada à luz da inclusão.

Currículo funcional natural: possibilidades de inclusão

Esta modalidade de currículo teve início na década de 70, nos Estados Unidos, com o objetivo de desenvolver habilidades que levassem os alunos a atuarem da melhor forma possível no ambiente, tornando-os independentes e criativos. É importante salientar que, para este público, o aprendizado se concretiza com maior facilidade, quando é possível fazer relações com o ambiente e com o meio em que este estudante está inserido.

Dessa forma, o indivíduo sente a necessidade de aprender e logo coloca em prática o que foi aprendido, tornando este aprendizado mais significativo. Estes aprendizados envolvem habilidades que tenham utilidade para a vida, como as atividades de vida diária (AVDs), que incluem o tomar banho, fazer higiene após o uso do sanitário, escovar dentes, comer adequadamente e, também, de habilidades acadêmicas que envolvam conhecimentos pedagógicos específicos.

A proposta apresentada pelo Currículo Funcional Natural é ampla, pois se trata de toda e qualquer habilidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida, estar melhor adaptada e ser mais aceita em seu meio. Nesta perspectiva, as habilidades que compõem o currículo são integrais.

De acordo com Le Blanc (1992 *apud* SUPLINO, 2019, p. 34), para alcançar tais objetivos seria necessário responder a três perguntas básicas: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? Segundo a autora, este

currículo deve ser divertido e prazeroso, de forma a ocasionar o menor número de erros possíveis; o professor será o facilitador do processo de aprendizagem. Deve ser ainda funcional, no sentido de ensinar habilidades para a vida atual e futura e natural, no que diz respeito às situações de ensino (materiais utilizados, estratégias e outros aspectos relacionados ao processo).

Nas observações realizadas na Escola de Educação Especial Sol Nascente – Apae de Nova Petrópolis – RS, com relação às atividades que vão ao encontro do Currículo Funcional Natural, constata-se que os educadores se empoderaram de diversos materiais e atividades para dar sentido ao aprendizado dos estudantes. As professoras, nas oficinas realizadas, propõem atividades com materiais recicláveis envolvendo tinta, recorte, exploração de texturas e materiais concretos. Sendo assim, alia-se o conhecimento pedagógico às vivências do dia a dia, com atividades para que os alunos possam ampliar suas experiências sensoriais, sociais, afetivas, motoras e cognitivas, fazendo com que o trabalho se torne mais concreto e, conseqüentemente, significativo aos alunos.

Relacionando estas atividades realizadas na Escola de Educação Especial Sol Nascente com o Currículo Funcional Natural, é possível considerar que, sempre que necessário, é feita a alteração de planejamentos, uma vez que cada estudante possui sua especificidade e potencialidade acerca do seu desenvolvimento.

Discorrendo sobre este assunto, de acordo com Piaget (1973) a utilização do material concreto é um fator importante para a aprendizagem, pois estimula a desenvolver suas habilidades, em especial as cognitivas. É perceptível ainda que esta variedade de acesso às atividades com materiais concretos faz com que os alunos “aventurem-se” a encontrar novos caminhos para a aprendizagem, buscando autonomia na elaboração e criação dos trabalhos.

No Currículo Funcional Natural, o foco principal será sempre o estudante que, através de estratégias e procedimentos de ensino, será inserido em diversos ambientes (escola e comunidade), priorizando a interação e a inclusão social. Os envolvidos com a pessoa com deficiência devem ter clareza de tratá-la dentro da sua idade cronológica: se é criança, tratar como criança, se é adulto, tratar como adulto.

Trabalhar com o Currículo Funcional Natural aborda também questões pertinentes à interação social. Segundo Buckley (a pessoa é vista como parte inseparável de um sistema social formado por ela e sua família, sua escola, sua vizinhança e sua comunidade. Essa autora descreve o contexto da pessoa, a partir de um conjunto de vínculos que partem da pessoa com deficiência e se tornam cada vez mais amplos:

- a) um microsistema composto pela família e pessoas significativas, e todo o ambiente físico, social e emocional onde as interações ocorrem;
- b) um sistema intermediário, onde se encontram as relações menos frequentes, com menos influência direta na vida do aluno;
- c) um macrossistema, onde encontramos valores, cultura, história, economia, política e geografia da comunidade e do povo a que o aluno pertence;
- d) sistema abrangente, que se constitui das filosofias, tendências e influências de qualquer natureza que ultrapassam fronteiras e fazem com que tomemos consciência da realidade de que todo o mundo e as comunidades estão interligadas em relações recíprocas (1997, *apud* SUPLINO, 2019, p. 21-22).

O Currículo Funcional Natural deve ser: flexível – podendo ser feitas alterações sempre que necessário e individualizado – de forma que atendam às especificidades de cada educando e esteja voltado para os pontos fortes e as necessidades do educando. Além disso, os objetivos centrais da aplicação do Currículo Funcional Natural são, nas palavras de Le Blanc “tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente” (1992).

Na Escola de Educação Especial Sol Nascente – Apae de Nova Petrópolis, as turmas de EJA e Ensino Fundamental atuam dentro dos objetivos do Currículo Funcional Natural. Nas turmas citadas anteriormente, existem vários níveis de aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, o professor realiza seus planejamentos dentro de um bloco de conteúdos específicos decididos pela equipe pedagógica da Instituição. Para cada estudante ou nível de aprendizagem, são realizados planejamentos diferentes, de acordo com as habilidades e dificuldades apresentadas. Portanto, para cada nível de aprendizagem existem adaptações a serem construídas, de acordo com o que o estudante consegue realizar.

Por outro lado, é necessário cautela ao realizar adaptações curriculares, pois,

o perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 21, *apud* PIMENTEL, 2013, p. 48).

Na Escola de Educação Especial Sol Nascente, também são oferecidas aulas de música. Trazemos aqui um relato de um momento de observação de uma aula de música realizada na escola: a turma se dirigiu até a sala de música, onde a professora afinou o violão (instrumento de apoio) e solicitou que todos ficassem de pé para um breve aquecimento vocal. Foi possível constatar que os alunos possuem muita dificuldade em ter afinação adequada; no entanto, nestes momentos são respeitados os timbres vocais de cada aluno, tendo em vista o potencial de cada indivíduo e sua superação diante das suas necessidades. Em seguida, a proposta da referida aula era retomar algumas músicas já conhecidas pelos alunos, bem como a introdução de uma nova música. A estratégia pedagógica utilizada pela professora, para que os alunos gravassem a música era, inicialmente, cantá-la para que eles a ouvissem e, em seguida, realizassem a repetição frase por frase para fixação. A professora salienta a importância da oralização correta das palavras, bem como orienta aos alunos a forma adequada de abrirem a boca, a fim de o som sair com mais facilidade.

No final da aula, a professora realizou uma brincadeira musical, na qual havia vários objetos em tamanho grande e pequeno. Para cada objeto, os alunos deveriam pensar em um gesto. Então, a professora montava uma sequência de objetos, e os alunos deveriam lembrar-se dos gestos escolhidos para cada um deles, formando uma sequência. Esta atividade teve por objetivo estimular a memória, concentração e criatividade, ao inventar gestos novos, que ainda não tinham sido realizados.

Relacionando estas aulas ao Currículo Funcional Natural, o qual possui proposta bastante ampla, em se tratando de diversas habilidades, percebe-se como importante a introdução de movimentos, gestos, objetos de percussão, sons com o corpo, brincadeiras musicais e aquecimento vocal, os quais fazem com que os estudantes com deficiência interajam mais entre o grupo, como também estimulem habilidades cognitivas importantes para o desenvolvimento do estudante.

Sendo assim, estas atividades também proporcionaram uma inclusão social mais efetiva, tendo em vista os benefícios da facilidade de interação, a inserção e inclusão do estudante, em diversos ambientes, e o contato com o próximo.

As vivências, aprendizagens e experiências construídas, no ambiente da Escola de Educação Especial Sol Nascente, têm extrema importância para a inclusão social, visto que, nesse ambiente, existem práticas que estimulam a autonomia, a independência e o aprendizado de conhecimentos pedagógicos específicos, os quais são voltados para a vida em sociedade, assim como esclarece Mantoan:

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tenha papel muito importante, é da escola a maior parcela (2008, *apud* PRADO; MAROSTEGA, 2001).

A respeito de como podemos estimular a autonomia das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, percebemos que, segundo Martins e Pimentel,

atender crianças e adolescentes com dificuldades educacionais especiais no espaço escolar não é tarefa fácil. Exige uma coerência entre o pensar e o agir educativos para sua inserção social e escolar. Pois o que se pretende é que todos os envolvidos no sistema escolar centralizem sua preocupação no gerenciamento integrado de oportunidades e ações para que o aluno encontre na escola um ambiente acolhedor, desafiador e estimulante de modo que possa conquistar ali seu espaço como ser social (2009, p. 73).

Percebe-se, desta forma, que o primeiro passo para a efetiva inclusão social e a igualdade de oportunidades é o desenvolvimento da autonomia do estudante, que, assim, conseguirá gerenciar sua própria vida cotidiana de forma integral.

A Escola de Educação Especial Sol Nascente – Apae de Nova Petrópolis utiliza o Currículo Funcional Natural, uma vez que este currículo aborda os conhecimentos, as potencialidades e habilidades que podem ser utilizados pelo estudante e que sejam úteis em diferentes ambientes, como, por exemplo: cuidados pessoais e de vida diária, exercícios de independência, relacionamento, entre outras. Este currículo ainda determina que deverão ser respeitadas preferências individuais, mostrando-lhes limites, direitos e

deveres, ensinando atividades para a vida, de acordo com sua idade, inserindo-os e relacionando-os ao meio físico, cultural e social para a convivência.

Considerações finais

Partindo do que foi exposto no presente texto, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas em busca de uma educação inclusiva, com princípios de equidade e democracia, percebe-se que muitas conquistas já foram obtidas, tendo em vista o cenário de incapacidade, em que pessoas com deficiência eram colocadas em meados do século XX. No entanto, a caminhada para uma educação inclusiva, que tenha em vista o estudante com deficiência, como um indivíduo capaz dentro de suas condições e que possa vivenciar e experienciar as aprendizagens, através de suas habilidades, ainda está longe de ser o ideal.

Para uma educação inclusiva com qualidade, que busca o desenvolvimento do estudante com deficiência em todas as suas condições, é preciso quebrar paradigmas nos quais professores se automeiam como não capazes de receber alunos com deficiência em sala de aula. Ninguém está preparado para receber um estudante com deficiência, pois cada aluno é único, cada aluno tem dificuldades diferentes, assim como alunos ditos “normais”. No entanto, estes e todos os alunos da sala de aula também têm suas potencialidades, suas habilidades, suas capacidades. O que existe para amenizar esta ansiedade, que a maioria dos professores tem de sentirem-se despreparados para receber alunos com deficiência, é formação e capacitação dando um novo sentido à inclusão.

Entretanto, esta também não é a solução. A solução encontra-se em cada um dos professores. Trata-se de estarem disponíveis e de serem responsáveis sobre aquele(s) aluno(s); estarem predispostos a recebê-lo(s), abertos à inclusão. Buscar aprendizado para desenvolver o aprendizado do aluno com deficiência é pensar no coletivo enquanto escola, enquanto equipe: O que NÓS podemos fazer para que este estudante se desenvolva? Não é possível pensar apenas no OUTRO como sendo mais um estudante com deficiência a ocupar um lugar na sala de aula. A proposta para uma inclusão tem mais a ver com acolhimento, com um dar as boas-vindas, com um certo

modo de dizer: “Esta é a tua casa”, dar hospitalidade ao outro, recebê-lo (SKLIAR, 2015).

Diante disso, o coordenador pedagógico vem, como um profissional, para mediar e auxiliar a refletir sobre a atuação docente com relação à educação especial, como, também, garantir que práticas inclusivas educacionais e sociais sejam cada vez mais difundidas em nossa sociedade. É fundamental que este profissional atue para que a coletividade perceba que pessoas com deficiência intelectual e múltipla têm potenciais e habilidades, que devem ser estimuladas de forma que se desenvolvam dentro de suas condições.

Sabemos que a mudança e as novas configurações escolares, decorrentes de um novo olhar e de uma nova concepção de homem e sociedade, não se dão por decretos, apenas se viabilizam, se cada um de nós buscar a ressignificação de suas concepções e sua forma de viver e conviver em nosso cotidiano.

Assim, na esperança de que, enquanto educadores, podemos contribuir com a construção desta nova sociedade, os relatos aqui apresentados tiveram a intenção de socializar ações, estudos, reflexões e desafios vencidos num recorte de um cotidiano que nos mostra de que é possível o acolhimento das diferenças, em busca da garantia do direito à educação a todas as pessoas. Educação enquanto libertação (FREIRE, 2004), que contemple os quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS, 2010): aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver, como pressupostos de uma vida com equidade e paz em sociedade.

Referências

AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; Almeida, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular. 2018**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- CARDOSO-BUKLEY, M. C. **Abordagem ecológica em educação especial**: fundamentos básicos para o currículo. Brasília: Corde, 1997.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Unesco, 2010.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- LEBLANC, J. M. **El Curriculum Funcional em la educación de la persona com retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM, Mallagra. España, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, João Carlos Martins; LEITE, Lucilla da Silveira. **O fazer pedagógico**: (re)significando o olhar do educador. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- OLIVEIRA, I. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- PIAGET, J. **A Psicologia**. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.
- PIMENTEL, Susana Couto. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular**: proposta para inclusão ou para segregação? 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3820/3070>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- PRADO, Ana Maria C. C. do; MAROSTEGA, Vera Lucia. **A inclusão do portador de necessidades especiais em âmbito social e escolar**. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5196>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- SARMENTO, M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. *In*: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015.
- SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos,

Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Currículo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

6

A afetividade e a adaptação da criança na educação infantil: o que faz o(a) coordenador(a) pedagógico(a) em apoio a este processo?

Vanessa Dalcin*
Maristela Pedrini**
Lezilda Maria Teixeira***

O objeto de estudo que aqui nos propomos a fazer é refletir o papel do coordenador pedagógico em relação à afetividade no processo de adaptação das crianças na Educação Infantil. A afetividade aqui compreendida como laços afetivos estabelecidos entre o professor e a criança. Assim, o texto a seguir busca apresentar as contribuições dos laços afetivos entre a criança e professor, no processo de adaptação escolar. Para isso revisitamos as concepções e fazemos um estudo do que seja a afetividade na vida da criança, o papel do professor da Educação Infantil e a participação do coordenador pedagógico nessa interação, no ambiente escolar. Este capítulo resulta da reconstrução do material produzido no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, pela estudante Vanessa Dalcin.

É de longa data o entendimento de que os laços afetivos implicam diretamente os comportamentos dos seres humanos em qualquer idade. Destacaremos aqui a criança em idade da Educação Infantil, para compreender de que forma os laços afetivos facilitam o processo de iniciação da criança na escola.

Partimos do pressuposto de que a escola é lugar para aprendizagens, mobilizadas a partir de diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais, produzindo uma rica estrutura para a

* Pedagoga formada na Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus da Região dos Vinhedos. Professora de Educação Infantil em Carlos Barbosa-RS.

** Possui graduação em Ciências – Habilitação em Biologia pela Universidade de Passo Fundo (1987). Especialista em Psicopedagogia Institucional (FCPAA/SP) e Especialista em Educação a Distância (UCS). Mestra em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Pós-Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS. Professora (graduação) na Universidade de Caxias do Sul; professor adjunto.

*** Professora orientadora. Mestra em Ciências Sociais Aplicadas (Unisinos). Professora, na Área do Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul.

aprendizagem, principalmente dentro de uma sala de aula, onde ocorrem as relações interpessoais. Olhar a afetividade no âmbito escolar nos remete a pensar que as relações humanas são permeadas de sentimentos, emoções, afetos. Essas construções de laços são extremamente importantes na vida da pessoa, sendo a energia que move as ações humanas. Segundo Lorenzoni (2004, p. 20) “a afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza”.

Para esta autora, o afeto é um termo empregado para significar emoção, compreendendo sensações prazerosas, amabilidade, afabilidade, melancolia e antipatia moderada, como também emoções extremas, tais como: alegria, hilaridade, medo e ódio.

No ambiente escolar, a afetividade se desenvolve pelo carinho, pela aproximação, pela escuta, valorizando e acreditando no aluno; afinal, é na escola que a criança inicia sua vida social fora de casa, expressando suas experiências, exemplos e estímulos, revelando um mundo completamente diferente daquele a que está acostumada a vivenciar em casa.

Uma educação afetiva deve ser o primeiro foco dos professores, auxiliando a formação do caráter, além das ações comportamentais das crianças; é uma continuação do seu lar, afinal uma criança que possui afeto pelo seu professor tem mais vontade de aprender, de ir à escola, de retribuir o que está sentindo, aumentando sua autoestima e motivação ao aprender. Para Cosenza e Guerra,

é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto que as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem. [...] o ambiente escolar deve ser estimulante, de forma que as pessoas se sintam reconhecidas, ao mesmo tempo em que as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao mínimo (2011, p. 84).

Assim, a partir de um ambiente estável emocionalmente, teremos uma aprendizagem favorecida. O professor é a peça-chave no processo educativo, responsável pela formação dos cidadãos, o que consiste numa tarefa delicada e complexa, uma vez que lida com seres humanos que possuem sentimentos e emoções. Para Cosenza e Guerra, emoções

são fenômenos que assinalam a presença de algo importante ou significativo em um determinado momento na vida de um indivíduo. Elas se manifestam por meio de alterações na sua fisiologia e nos seus processos mentais e mobilizam os recursos cognitivos existentes, como a atenção e a percepção (2011, p. 75).

De acordo com as autoras, a emoção interfere na atenção e percepção que são fundamentais na aprendizagem, nesse sentido, os professores precisam atuar para criar condições que favoreçam a afetividade, o respeito, o carinho e outros comportamentos emocionalmente positivos no ambiente escolar. É fato que, nos últimos anos, principalmente, os professores, muitas vezes, exercem o papel familiar, pois os pais ou responsáveis estão trabalhando para garantir o sustento da família e, muitas vezes, não dedicam tempo para seus filhos, ocorrendo assim, um afastamento entre pais e filhos, proporcionando essa falta de contato humano que leva à fragilidade dos laços afetivos.

Considerando esses pressupostos sobre a afetividade no processo escolar e as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, é preciso referir que, de acordo com Piaget (1985), as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento e que é importante e necessário que a escola e os profissionais que nela atuam tenham essa compreensão, principalmente em se tratando da mais tenra idade e das primeiras experiências escolares que ocorrem na Educação Infantil, interações essas que devem ser permeadas pelas relações afetivas, considerando as especificidades do desenvolvimento humano.

Quando essa relação não está presente no ambiente escolar, a aprendizagem é prejudicada, conforme pontua Lorenzoni (2004, p. 16); não havendo uma ligação afetiva forte entre os alunos e o professor, o processo de desenvolvimento da aprendizagem torna-se difícil, quando não impossível. Neste contexto, priorizando o desenvolvimento integral da criança.

Assim, a Educação Infantil, além do ato de cuidar da criança, também deve estimular diferentes áreas do desenvolvimento, atendendo à faixa etária de 0 a 5 anos. No ambiente escolar, esse período dá ênfase ao cuidado; possibilita que a criança conviva com outras, aprenda a dividir, acolher, respeitar o outro; é uma fase de socialização. É o primeiro passo para a vida escolar, em que, cada vez mais, vai intensificando seu desenvolvimento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), na etapa da Educação Infantil, a escola deve assegurar cada um dos seis direitos de aprendizagem da criança que são: **conviver** com outras crianças e adultos; **brincar** no cotidiano de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, interagindo no grupo social em que está inserida; **participar** ativamente, no espaço escolar, com adultos e outras crianças, sugerindo atividades e brincadeiras como outras atividades relacionadas ao cotidiano da escola; **explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, para ampliação de saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades; **expressar-se** como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens e **conhecer-se**, construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, através das diversas experiências que vivencia, que de forma geral são permeadas pela afetividade.

De acordo com Wallon (*apud* GALVÃO 2001), a afetividade desempenha papel essencial na formação dos processos cognitivos que determinam a inteligência, ou seja, reconhecer o papel da afetividade no processo de desenvolvimento humano é compreender que o estabelecimento de laços afetivos entre professor e alunos e todos os envolvidos no ambiente escolar é fator que contribui para a socialização e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças.

Diante do exposto, constata-se que as bases teóricas iniciais relacionadas ratificam a importância da afetividade no processo de adaptação escolar na Educação Infantil e pontuam a necessidade de as escolas e os profissionais envolvidos se apropriarem desse conhecimento para, efetivamente, medirem uma prática pedagógica com qualidade, nesse nível de educação, que se constitui nas primeiras experiências escolares das crianças e que refletir-se-ão ao longo desse processo educacional. Nesse sentido nos perguntamos: *“Quais as contribuições dos laços afetivos no processo de adaptação escolar na Educação Infantil”? E que lugar ocupa o coordenador pedagógico na formação, sabendo que a afetividade é fundamental no processo de adaptação escolar”?*

A adaptação escolar é um processo que marca a entrada da criança na escola, pois é o momento em que a criança sai de um meio aparentemente seguro e em que, teoricamente, tem a liberdade e afetividade necessárias, para fazer parte de seu primeiro meio social fora da família, onde irá desenvolver sua independência e criticidade perante o mundo em que vive.

Nesse sentido Rice, Rice e Lovell afirmam:

Como todo processo de adaptação na escola, as primeiras semanas são importantes para que as crianças sejam mais estimuladas, no sentido de potencializar os primeiros aprendizados e assim estimular o hipocampo a guardar memórias, que serão usadas posteriormente em todo o trabalho de interiorização, adaptação, ambientação e estimulação para novas conexões (RICE; RICE; LOVELL, 1996 *apud* ALBUQUERQUE, 2019).

Nesse novo contexto social que é a escola, as crianças necessitam se adaptar ao novo, como as regras, rotinas e tarefas que devem ser executadas, para obter harmonia naquilo que estão vivenciando. Com atitudes rotineiras, a criança estará se preparando para a vida e inserir-se na sociedade, pois a vida não é só a sua casa, mas o conjunto social a que pertence.

Logo no primeiro dia de aula, em que ocorre o ingresso escolar na Educação Infantil, o professor deve passar segurança e confiança para a família e para as crianças, para que a adaptação do aluno seja prazerosa e de extrema importância para seu bem-estar na escola e para seu desenvolvimento, como, também, para a construção de seu caráter.

Nesse sentido, o professor serve como um mediador sobre os demais temas apresentados em aula e até mesmo em questões afetivas, emotivas e comportamentais. Para Vygotsky, a ideia de sala de aula como espaço de mediação diz que

é, sem dúvidas, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo, que se realiza numa interação constante no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno. Nesse sentido, a construção do conhecimento se dará coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito (BARBOSA, 2007, p. 6).

Como cita o autor acima, o professor tem grande importância e responsabilidade perante os acontecimentos cotidianos que o cercam em sala de aula, conflitos, desavenças, formulação de ideias e até mesmo mediar uma situação harmoniosa.

A escola terá de apresentar boa infraestrutura e bom índice de capacidade para acolher as crianças, bem como contar com uma equipe qualificada e uma gestão responsável, para que a criança esteja segura, como refere Nunes:

O papel da afetividade na educação não deve ser o de mero coadjuvante, mas sim o de ocupar o centro do palco junto aos conteúdos e métodos pedagógicos que fazem parte do currículo escolar formal, que por si só já contribuem inestimavelmente para o crescimento de crianças e jovens (NUNES, 2009, p. 123).

A importância da afetividade no processo de adaptação escolar constitui-se o estímulo para o dia a dia, pois o carinho e os laços afetivos, no ambiente escolar, tornam a adaptação da criança melhor e mais agradável. Este ambiente, para a criança, é uma novidade: vivenciam medos, receios e descobertas. Neste espaço social, as crianças em adaptação estão conhecendo o novo, redescobrendo outros caminhos, criando círculos de amizade e estabelecendo laços afetivos.

É no espaço escolar que as crianças começam a entender seu papel na sociedade; interagem e aprendem com os colegas e o docente; o que possibilita mais facilidade para se colocar no lugar do outro; entendem e compreendem o mesmo, criando um convívio melhor, conseqüentemente, surgindo empatia entre todos.

O tempo vivenciado na escola é marcado por descobertas e experiências, tornando-se, também, momento de formar amizades, trocas e de despertar a imaginação. O afeto é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois é essencial para a formação da personalidade e do caráter, e é elemento importante para ajudar a criança a compreender melhor suas próprias emoções (NUNES, 2009, p. 121).

A chegada à escola é, também, marcada por emoções e sentimentos; alguns medos permeiam o pensamento das crianças, que o manifestam pela falta dos pais ou familiares, por certa prisão; imaginam coisas assustadoras, ficam felizes ao lembrar que há pessoas que também ficam felizes quando ela voltar para sua residência e até saudades sentem.

A afetividade é a base para qualquer relação, seja entre escola e aluno, professor e aluno ou até mesmo escola e família, e também entre os professores, todos os envolvidos no processo educativo têm de estar em

conjunto, pois uma boa relação entre os mesmos torna o ambiente educacional um local prazeroso e harmonioso.

É importante dar oportunidade para a criança se expressar em sala de aula para se desenvolver, orientando-a nos diversos caminhos que ela poderá seguir, decisões que ela tomará e formas de ver o meio em que está inserida, como uma das maneiras de reduzir sua ansiedade e possível angústia, que poderá estar sentindo perante os outros, como refere Rossini:

As crianças devem ter oportunidade de desenvolver sua afetividade. É preciso dar-lhes condições para que seu emocional floresça, se expanda, ganhe espaço. A falta de afetividade leva a rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer (ROSSINI, 2001, p. 15).

A oportunidade de desenvolver a afetividade deve ser dada para que a criança cresça racional e socialmente; sendo que, ao estabelecer um laço afetivo, a criança se sentirá acolhida na escola e a frequentará com alegria e entusiasmo e será um prazer para a criança aprender e estar no convívio escolar.

A importância de construir confiança é, de certa forma, educá-la para ser independente e construa pensamento afetivo, que traga à tona desejos, anseios e medos. A transição do meio social familiar para o ambiente escolar deve ser um processo que mobilize uma vivência segura, para que a criança se desenvolva e crie uma forma de pensar e agir como um membro integrado na realidade na qual está se inserindo.

Assim, durante o processo de adaptação escolar, a família tende a transmitir segurança e proteção à criança, pois é um marco inicial para ela com relação a sua vivência social e independente, pois é na sala que ela irá compartilhar e expressar seus pontos de vista e seu modo de pensar. Nesse sentido, Rossini destaca:

Entre a família e a escola, o “jogo-do-empurra” com a criança se repete: a professora diz que a família não lhe deu boas maneiras ou a família diz que a professora não lhe deu boa educação [...] É preciso acostumar nossas crianças a cumprir regras simples, dentro de um modelo bem planejado, sem exageros, mas que permita à criança exercitar-se e adquirir condições de preparar-se para a realidade – os muitos “nãos” que com certeza a vida vai-lhe mostrar, as muitas regras que vai encontrar (ROSSINI, 2001, p. 20-21).

A reflexão sobre a importância de a criança construir regras sociais e aprender os limites da convivência pressupõe, como refere Rossini (2001), estipular o valor do não, para que a criança não corra o risco de cair na ilusão do seu próprio mundo, achando que ela pode tudo e que tem o poder.

A família e a escola devem assumir uma postura conjunta em relação a este aspecto, porém, embora as escolas elaborem seu projeto político-pedagógico juntamente com as famílias e o coletivo da escola, sabe-se que, na prática, essa construção dos limites na infância não é tão simples assim, pois envolve vários fatores, sejam tanto de ordem familiar quanto escolar, bem como da subjetividade de cada sujeito.

Nessa relação, torna-se muito importante e fundamental o papel do coordenador pedagógico, que deverá articular todo esse processo de observação do cotidiano da Educação Infantil, atender pais, que, muitas vezes, cometem algumas falhas, pois ficam aflitos e muito preocupados em deixar o(a) filho(a) no meio escolar. Muitas vezes presencia-se na porta da sala de aula, pais apreensivos, que, quando ouvem o filho chorar, tendem a retirá-lo da escola, pois não entendem que a criança pode sentir insegurança ou até mesmo medo nesse novo ambiente. Possivelmente, isso se justifica pela ansiedade e preocupação dos pais em evitar sofrimento aos filhos.

Referente ao que foi descrito acima, destaca-se, também, a dificuldade que os pais sofrem pelo tempo a ser destinado para esse processo, pois terão que deixar, algumas vezes, de ir ao trabalho, para a inserção adaptativa de seus filhos na escola.

Há ainda alguns pais que oferecem recompensa para a criança ficar na sala de aula, na escola, como, por exemplo: brinquedos, doces, mercantilizando o processo de separação da família para o ingresso à escola. Nestes casos, a criança saberá conduzir a situação para o atendimento de seu desejo e, até mesmo, conseguirá manipular seus pais, fazendo chantagem. Ou seja, a criança controlará os próprios pais, pois sabem que os mesmos darão tudo o que puderem para seus filhos. É o que afirma Santos:

O resultado desta pesquisa mostra-nos que o processo de adaptação de uma criança é sim muito doloroso, não só para a criança, como para os pais e também para professora que faz a adaptação da criança. Os pais precisam estar muito seguros do que realmente querem (deixar a criança na escola), pois terão que manter firmes e não ceder a chantagem dos pequenos que tentam de todas as maneiras manipulá-los. Tanto para a criança, como para o adulto uma situação nova é uma posição

incômoda, pois o indivíduo sai da sua zona de conforto. Enfrentar algo desconhecido é sempre uma condição estressante independente da idade (SANTOS, 2012, p. 38).

Destacamos aqui a afirmação de Rossini de que “criar um filho sem nunca dizer não significa comprometer seu equilíbrio futuro: será um ser humano com dificuldade de tomar conta do próprio destino” (ROSSINI, 2001, p. 19). O referido autor ainda aborda a importância de as crianças serem educadas para lidarem com as frustrações; pais e professores devem contribuir para que construam limites e para que superem situações que causam dor e sofrimento:

Normalmente a criança, quando contrariada, faz birra. Às vezes, por cansaço, culpa ou para sair de situações embaraçosas os pais cedem. Muitos deles acham que a birra é sinal de sofrimento. É preciso entender, porém, que birra ou manha não são sinais de sofrimento: são sinais apelativos de quem quer limites (ROSSINI, 2001, p. 33).

Diante do exposto, ressalta-se que a família tem um papel inestimável e de extrema força emocional para o desenvolvimento social da criança, inserindo e passando confiança, educação, respeito e amorosidade, juntamente fazendo com que a criança compreenda que o mundo possui regras e afazeres, e é preciso aprender a viver e conviver em sociedade e se desenvolver nesse meio.

O professor também exerce papel fundamental nessa etapa, que deve ser gradual e respeitar o ritmo de cada criança no processo de adaptação escolar, na Educação Infantil; para algumas crianças é difícil, pois apresentam nesse período comportamentos diferenciados, como choro, falta de apetite, soltar os esfíncteres ou até mesmo adoecer. Por isso, os profissionais que atuam na escola devem estar bem preparados e informados sobre o processo adaptativo, sociointeracionista e sobre a importância dos laços afetivos, para trazer mais tranquilidade e segurança para os pais e à própria criança.

Sabemos que falar de afetividade a professores e ao desenvolvimento como um conteúdo pedagógico, pode ser assustador, tendo em vista a formação docente, ainda, estar bem distante de garantir saberes suficientes para que o professor se sinta, minimamente seguro neste quesito. Cabe à formação continuada apoiar e planejar aprendizagens nesse sentido. O coordenador pedagógico tem esta responsabilidade de apoiar, ajudar, apreender e acompanhar este processo de adaptação na Educação Infantil,

que não pode ficar a cargo exclusivamente do professor. Sabemos, ainda, que, em muitas escolas de Educação Infantil, não dispõem de professores para todas as etapas desta fase escolar, especialmente de 0 a 3 anos de idade. E, não raro, vai fazer com que o processo de adaptação seja feito por um monitor ou auxiliar de Educação Infantil que, dependendo da sua formação, se encontra menos preparado, ainda, para este papel.

Outro ponto a destacar é o preparo de cada profissional em seu desenvolvimento psicoafetivo,

porque é a base da vida. Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da afetividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura (ROSSINI, 2001, p. 16).

Sobre esse ponto, destaca Almeida que o ser humano tem de estar em total controle psicoafetivo com o seu meio, como podemos constatar:

A afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Ela não é sentimento, nem paixão, muito menos emoção. É um termo mais amplo que inclui estes três últimos, que por sua vez são distintos entre si. O sentimento, a emoção e a paixão surgem em seu tempo, conforme as condições maturacionais de atividades, as reações posturais, o raciocínio. Com formas de expressão diferentes, mas muito relacionadas, podem ser confundidos; entretanto, enquanto o sentimento se caracteriza por reações mais pensadas, logo, menos instintivas, as reações emocionais são de tipo ocasionais, instantâneas e diretas. Já as paixões contam com o raciocínio; portanto, existe noção de realidade externa. O apaixonado busca transformar em realidade seus desejos (ALMEIDA, 1999, p. 52).

As pessoas, antes de estarem na escola, trazem consigo uma bagagem cheia de ensinamentos culturais, familiares e crenças, que se expressam nos sentimentos frente à realidade vivenciada. Ao realizar um papel pedagógico, os professores e outros profissionais envolvidos nas ações com as crianças precisam de formação que os desenvolvam para novos assuntos de cunho geral, com o intuito de proporcionar conhecimentos para que a criança possa utilizá-los em sua vida.

A afetividade deve ser prática cotidiana na vida do educador, pois a aceitação do aluno e o apoio a ele facilitam o caminho na direção do sucesso dos objetivos educativos, fazendo com que o conhecimento chegue e ele de forma mais envolvente, causando efeito impactante e positivo (NUNES, 2009, p. 121).

Logo desenvolver laços afetivos entre o grupo de profissionais, através da mediação do coordenador pedagógico, pode acarretar melhoria nos níveis emocional, intelectual e social perante o meio em que o profissional está inserido, dando ênfase à construção de vínculos e da amorosidade, ao exercerem a função de mediador pedagógico, sabendo que

as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores no modo de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. Para a autora, a construção do papel de ser professor é coletiva, faz - se na prática da sala de aula e no exercício da atuação cotidiana no espaço institucional. Trata-se de uma conquista social compartilhada, pois implica em trocas e representações. Neste sentido, podemos perceber que a aprendizagem do professor deve ser compreendida como um processo que avança a partir da alteração das possibilidades de experiência. Os encontros de formação de professores possibilitam m essa experiência, desde que privilegiem um espaço reflexivo e analítico sobre as práticas pedagógicas, envolvendo também um trabalho de desenvolvimento pessoal (BOLZAN, 2009, p. 22).

Nesse aspecto, remetemos à liderança dos coordenadores pedagógicos, cujo papel fundamental é articular os segmentos envolvidos com as práticas docentes, contribuindo, assim, com o diálogo e os encaminhamentos necessários aos docentes e às famílias, para que todos aprendam coletivamente.

Considerações finais

Ao encerrar o presente texto, com base nos estudos realizados, podemos afirmar que a afetividade assume papel muito importante no processo de adaptação escolar, na Educação Infantil, pois contribui de maneira significativa para a acolhida das crianças e, também, para melhor relação entre professor e aluno, pois, num ambiente acolhedor permeado por laços afetivos, a criança desenvolverá sua aprendizagem de forma prazerosa.

O estudo aqui descrito reitera a concepção de que a escola é um ambiente de relações, sendo que a afetividade é um fator facilitador no processo de adaptação escolar, na Educação Infantil, uma vez que o estabelecimento de laços afetivos favorece à criança sentir-se mais segura, expressar seus sentimentos, desejos, interesses e emoções no espaço escolar. E, como consequência, aumenta seu desejo de aprender, podendo assim se

tornar mais autônoma; gera um respeito mútuo na relação professor e aluno e com os próprios colegas.

A afetividade no ambiente escolar se constitui um fator inseparável no processo de construção do conhecimento, sendo que as vivências sociais e emocionais, nesta faixa etária, deixam marcas que serão levadas em toda a vida escolar e social.

Ainda, temos a consciência de que a formação de profissionais para a Educação Infantil é uma temática contemporânea, que pressupõe maior aprofundamento; entendemos que a formação continuada dos educadores que atuam na Educação Infantil poderá alicerçar o aprimoramento dos conhecimentos, com vistas a uma prática pedagógica que promova adaptação escolar, de forma afetiva para a aprendizagem prazerosa e significativa.

Neste aspecto, chamamos a atenção para a atuação do coordenador pedagógico, que exerce importante papel em todo o processo aqui analisado e descrito, pois enquanto principal mediador da integração entre a escola e a família, atua junto com a equipe gestora e os docentes; mobiliza e orienta ações; para que os mesmos qualifiquem sua prática pedagógica.

Importante é que esse fazer do coordenador pedagógico seja pautado por reflexão e autoconhecimento, para que, ao aprender, os profissionais consigam olhar para si e à sua afetividade, sabedor da importância que, para dar valor aos sentimentos dos outros, precisa reconhecer os seus. Nesse sentido, só a formação cotidiana, bem planejada, pesquisada e observada, nas vivências diárias, pode embasar boas práticas, qualificadas por se aproximarem à individualidade de cada um. A amorosidade que se quer com e para as crianças precisam ser elementos pedagógicos. Freire nos diz que

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (FREIRE, 1996, p. 11).

Esta é a reflexão que propomos a partir neste texto, o qual, é uma versão, da pesquisa realizada e apresentada no Trabalho de Conclusão de Curso, que se encontra disponível no repositório da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e, como pesquisa em educação, validou a campo os pressupostos teóricos e conhecimentos socializados, através do presente texto.

Referências

- ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto de. **Reflexões acerca do processo de adaptação escolar e aprendizagem**. Construir Notícias. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/reflexoes-acerca-do-processo-de-adaptacao-escolar-e-aprendizagem/>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BARBOSA, Valdely Dias de Araújo. **A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem**. Webartigos. 2007. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-professor-aluno-no-processo-de/73895/>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Allegro Moderato. *In*: _____. **Neurociência e educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, ArtMed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes 2001.
- LORENZONI, Nelnie Viale. **Vínculo afetivo e aprendizagem**. Porto Alegre: EST, 2004.
- NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- SANTOS, Elisandra Pereira dos. Adaptação de crianças na educação infantil. **Revista e-ped – FACOS/CNEC, Osório**, v. 2, n. 1, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/adaptacao_de_crianças_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A gestão do coordenador pedagógico: desafios e possibilidades[#]

Silvia Hauser Farina*

Enquanto o telégrafo nos dava notícias tão graves [...], coisas que entram pelos olhos, eu apertei os meus, para ver coisas miúdas, coisas que escapam ao maior número, coisas de míopes. A vantagem dos míopes é enxergar onde as grandes vistas não pegam (MACHADO DE ASSIS *apud A Semana*, 11 nov. 1900).

O alerta de Machado de Assis nos aponta que é preciso enxergar as coisas miúdas para compreender melhor os momentos históricos em que vivemos. Foucault (2008) nos ensina que a história do presente, de nossa identidade, se faz pela análise das relações de saber-poder que, a cada época histórica, constituem as sociedades. E, para se chegar a conhecer as “coisas miúdas” das quais nos fala Machado de Assis, e a história do presente, proposta por Foucault, é necessário ir muito além da mera constatação/aceitação de fatos. É preciso ser minucioso, é preciso desmanchar as tramas históricas e fazer ressaltar seus fios, suas texturas, suas tonalidades.

Nesse sentido, o que apresento a seguir são modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho, e que trazem novos desafios à educação e à sua gestão, mudanças na esfera socioeconômica, ético-política, cultural e educacional.

A compreensão dos princípios que orientam a coordenação do trabalho pedagógico na unidade escolar e no sistema de ensino, tem como referência o projeto educacional da escola ou do sistema, o desenvolvimento do currículo e o atendimento das necessidades dos alunos; exame do papel do supervisor escolar/educacional e/ou do coordenador pedagógico, com enfoque nos elementos constitutivos e desdobramentos no projeto pedagógico e nos planos de curso, bem como na análise dos princípios e métodos de supervisão da educação. É pensar a educação sob o prisma da Supervisão Escolar, a partir de novos enfoques, novas possibilidades, suas possibilidades e desafios para

[#] Este texto foi escrito, inicialmente, como material didático, para aulas de Gestão Escolar, do curso de Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

* Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora na área do Conhecimento de Humanidades, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

compreender a inserção do coordenador pedagógico neste cenário. A Supervisão Escolar no Brasil tem influenciado discursos e práticas expressas nas experiências, nos projetos e nas vivências em nossas escolas. Deste modo, a mudança paradigmática buscada pela supervisão escolar visa a superar os significados e as representações trazidos pela base do tecnicismo, concebidas como verdades prontas, indiscutíveis e acabadas, gerando práticas descontextualizadas da realidade educacional.

O objetivo deste artigo é focar o papel da coordenação pedagógica no processo escolar. Qual é o papel? Diversas constatações são relatadas pelo cotidiano dos coordenadores: atuam em várias funções; sentem distanciamento dos professores, desconfiança; sentem-se “bombeiros” que apagam vários focos de incêndio diariamente, etc.

O novo paradigma conceitual da coordenação pedagógica se propõe a pensá-la a partir da visão da complexidade de Morin (1991), compreendendo a abertura de ideias e tendo o diálogo como recurso para estabelecer uma nova dinâmica das relações pedagógicas. Uma epistemologia da complexidade incorpora não só aspectos e categorias da ciência, da filosofia e das artes, como também os diversos tipos de pensamento, sejam eles míticos, mágicos, empíricos, racionais, lógicos, numa rede relacional que faz emergir o sujeito no diálogo constante com o objeto do conhecimento. Considera a comunicação entre as diversas áreas do saber e compreende ordem, desordem e organização como fases importantes e necessárias de um processo que culmina no autoeco-organização de todos os sistemas vivos. O indivíduo está na sociedade que está no indivíduo. A pessoa faz parte de uma comunidade, e esta faz parte da pessoa com suas normas, linguagem e cultura que, ao mesmo tempo, é produto dessa sociedade e produtora de sua manutenção e do *status quo*. Este é um princípio da epistemologia da complexidade que entende que a parte está no todo, assim como o todo está na parte. Cada parte, por um lado, conserva suas qualidades próprias e individuais, mas, por outro, contém a totalidade do real.

Da mesma forma, a complexidade indica que tudo se liga a tudo e, reciprocamente, numa rede relacional e interdependente. Nada está isolado no cosmos, mas sempre em relação a algo. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é autônomo, é dependente, numa circularidade que o singulariza se distingue simultaneamente.

O paradigma tradicional da supervisão escolar

A supervisão escolar, de tradição essencialista, encontra-se em conflito, em crise quanto a sua prática escolar. Considerando que a supervisão escolar é função da pedagogia que possui amplitude no processo pedagógico, sua atuação caracteriza-se pela complexidade. As principais políticas públicas históricas e atuais conduzem a supervisão escolar e os demais especialistas a ações pedagógicas fragmentadas e isoladas.

Na pedagogia tradicional, a supervisão escolar tinha, segundo Vasconcellos (2002, p. 85), seus rastros desde o século XVI, com a influência dos jesuítas e sua *Ratio Studiorum*, mas o modelo de maior incidência sobre o nosso é o dos Estados Unidos, que surgiu no século XVII, como Inspeção Escolar, no bojo do processo de industrialização como “super-visão”, com o desejo de controle total dos movimentos dos outros. A introdução da supervisão escolar traz para a escola a divisão social do trabalho, a divisão entre os que pensam e os que decidem, os que mandam e os que executam.

Em função desta origem histórico-profissional do papel do supervisor escolar ligado ao poder e ao controle, optamos em redefinir este papel, até porque este papel não cabe mais em nossas escolas e no contexto atual, pelo papel do coordenador pedagógico, que assume nova postura, a partir de uma visão sistêmica de todo o processo escolar, como um articulador do projeto político-pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para concretizar que a escola cumpra seu papel social, em que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos.

O coordenador pedagógico: um novo olhar

Segundo Vasconcellos (2002), a atividade de coordenação do trabalho pedagógico não se reduz absolutamente aos coordenadores pedagógicos ou supervisores, ao contrário, a coordenação do trabalho pedagógico, no seu autêntico sentido, tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola e, conseqüentemente, em todas deve atuar, desde a prática singular em sala de aula, até a efetivação do currículo em suas várias dimensões.

De acordo com Nogueira (1989), “duas concepções de educação coexistem e lutam pela hegemonia: educação conservadora reprodutora, que leva a uma prática educativa reacionária mantenedora do capitalismo e

educação transformadora a que leva a uma prática educativa revolucionária, pretendem a criação de nova forma de sociedade”. A prática educativa do coordenador vai ao encontro com a concepção de educação da qual este tem consciência.

Repensar a ação do coordenador pedagógico é olhar atentamente as transformações sociais em todos os âmbitos e dimensões, exige repensar sobre o que se pode e deve fazer na escola, a fim de construir um mundo mais humano. Essa exigência conduz a repensar uma nova organização do trabalho escolar. Este repensar deve estar pautado em um planejamento participativo.

A concepção tecnicista, que ainda hoje sustenta o trabalho do supervisor educacional, separa o trabalho intelectual do manual; o trabalho manual é marcado pela execução braçal, do gosto servil, e o trabalho intelectual, considerado nobre, destina-se a supervisionar, avaliar, coordenar e programar. Sob esta visão, o planejamento escolar ainda é visto como assistencialista, residualista e de controle social.

O que seria então a proposta de um planejamento participativo? Ele compõe-se de três características básicas:

1) *o processo de formação da consciência crítica*: trata-se do momento em que a coletividade responsável pela direção do processo pedagógico que irá formar o cidadão em cada aluno, partindo do conhecimento científico e do conhecimento da realidade em que vai atuar, assume um posicionamento crítico sobre as decisões a serem tomadas;

2) *o conhecimento científico na sua forma mais elaborada*: segue a necessidade de tomar decisões concretas de enfrentamento dos problemas, partindo das prioridades que devem ser estabelecidas coletivamente, das propostas de ação; isto é, do nível de reconhecimento teórico, parte-se para a ação, dentro de um contexto coletivo construído e planejado;

3) *organização do trabalho pedagógico*: a capacidade de organizar o que foi planejado coletivamente e revelar a competência dos profissionais da educação.

Na organização do trabalho pedagógico, alguns conceitos devem estar compreendidos, pois foram construídos no Programa Nacional de Pesquisas, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), quando do desenvolvimento de suas investigações:

Políticas: são a orientação mais geral do processo, a direção de mudança a serem efetuadas. Elas norteiam e lhes dão sentido. São diretrizes ou linhas de ação que definem ou norteiam práticas, como normas, leis e orientações;

Planejamento: é o processo de elaboração de planos de ação que obedecem e operacionalizam diretrizes com vistas à sua concretização;

Gestão: é o processo de coordenação da execução de uma linha de ação, de um plano. Embora haja alguns conceitos de gestão com o significado mais restrito, tornando-a como sinônimo de administração, para a Anpae, gestão tem um significado mais amplo, pode incluir aspectos emancipatórios como autonomia e cidadania, dependendo da direção que for dada à forma da gestão;

Avaliação: é um processo de análise da prática. É um processo de acompanhamento, garantidor da qualidade do processo educativo, avaliando a instituição e o desempenho dos seus agentes.

Definidos estes conceitos, percebe-se a prática profissional da supervisão ou coordenação do trabalho pedagógico, entendida como trabalho de coordenação da prática educativa, visando assegurar os princípios e as finalidades da Educação na prática pedagógica.

O conhecimento de cada parte que compõe a escola e a possibilidade de promover o contato entre elas torna a relação do professor e do supervisor/coordenador, meio e fim, início e término, parte e todo. O contato entre a unidade e a multiplicidade acontece no espaço da relação, na busca por conhecimentos significativos, ou seja, a bagagem formativa permite ao indivíduo enfrentar os desafios da complexidade, pois, segundo Morin (2002), complexo vem do latim *complexus*, que significa “aquilo que foi tecido junto” que reflete o paradigma atual da educação e é o fundamento da reforma da educação. Morin entende que

existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o político, sociológico, o econômico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e Inter retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2002, p. 15).

O saber que resulta das inter-relações entre as partes, e destas com o todo, é chamado por Morin de *conhecimento pertinente*, definido pelo autor como “o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2002, p. 16).

A elaboração do conhecimento pertinente está vinculada, pela teoria de Morin, a dois conceitos fundamentais: a relação e a organização. A relação é analisada pelo autor, sob a luz da seguinte frase de Pascal:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, auxiliadas e auxiliares, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas mutuamente por meio de um elo natural e insensível que liga as mais distantes e diferentes, eu assevero que é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (MORIN 2002, p. 491).

A forma pela qual se dá a ligação entre os distantes e entre os diferentes, ou, conforme Morin, é “a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes”. Ambos, todo e partes, são considerados hierarquicamente iguais, não existindo um sem o outro e, potencialmente diferentes, pois relacionam-se, sem jamais perderem a identidade. O desafio que se faz, por meio da relação e da organização, é a interação, ou seja, a promoção da interdependência das partes entre elas e delas com o todo, mantendo-os diferentes para que, na diferença, tenham o que trocar. Permanecendo distintas, as partes se completam e formam um “conjunto de pluralidades de constituintes heterogêneos” (ARDOINO *in* MORIN, 2002, p. 550) e o todo forma-se como um terceiro elemento, maior ou menor que a soma das partes.

Uma supervisão/coordenação, com base nestes princípios, responderia ao desafio proposto por Morin (2002), ao assumir o lugar do “tecido interdependente, interativo e inter retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. O papel de promover essa interação na escola, proposto para a supervisão/coordenação, é reconhecido e desejado pelos professores.

Entre o político e o técnico, ético, está o lugar em que acontece, hoje, o encontro dos professores com os supervisores/coordenadores nas escolas. Longe da solidão, este lugar é relação e ação; produz conhecimento e provoca, nos que dele participam, o sentimento bom de estar crescendo, sempre. Sentimento que contamina e, por essa via do bem-estar, qualifica o trabalho e humaniza as pessoas, então responsáveis e solidárias.

Cuidar do fazer: a função do coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora. Como formadora, cabe-lhe oferecer orientação

pedagógica pela via de seus conhecimentos e pela procura de outros profissionais qualificados para seus professores. Articulador dos participantes da equipe escolar, cuidando das relações interpessoais como das relações com o conhecimento. E transformador, quando os professores transformam em conhecimento, sentimentos e ações suas propostas.

Segundo Capra:

As coisas em que as pessoas prestam atenção são determinadas pelo que essas pessoas são enquanto indivíduos, pelas características culturais de suas comunidades de prática. Não é a intensidade ou a frequência de uma mensagem que vai fazê-la ser ouvida por elas; é o fato de a mensagem ser ou não significativa para elas (2002, p. 123).

O coordenador, tal qual o professor, tem uma tarefa que implica um grande investimento afetivo. Cuidar do seu fazer (planejamento), cuidar do conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer muito envolvimento emocional. O compromisso com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, família e comunidade, pode resultar frutos produtivos e prazerosos, mas não deixa de ser desgastante, pois as relações humanas são sempre muito delicadas. Não é fácil conviver com a diferença, aceitá-la e aproveitá-la como recurso didático. Não é fácil conviver com situações certas e incertas no cotidiano escolar, principal causa da diversidade e da multiplicidade.

Segundo Almeida (2010, p. 57), ao discutirmos a questão é dada ao coordenador pedagógico mais uma tarefa, mais um desafio: contribuir para fazer da escola um fator de proteção para crianças e jovens, ao lhe propiciar relacionamentos confortáveis com seus pares e professores e fortalecendo vínculos. O coordenador pedagógico precisa evidenciar aos professores, demais agentes educativos que situações, aparentemente, corriqueiras para os que as propõem, podem ser dolorosas e danosas para quem as recebe; palavras podem machucar; apelidos podem deixar marcas profundas. Enfim, compete aos adultos mais experientes tutelar as relações das crianças e dos jovens na escola, cuidando, evitando excessos, mostrando alternativas. A escola é um espaço de convivência, e todos os seus profissionais devem cuidar para que esta convivência seja saudável e provocadora de desenvolvimento.

Abaixo segue fala de uma coordenadora pedagógica, apresentada por Almeida:

Quando me pergunto por que eu consigo as coisas na escola, porque eu tenho tanto poder, respondo: Por que tenho o grupo ao meu lado, e eu tenho porque aprendi a ouvir as pessoas, a filtrar as informações, a evitar as fofocas, a dar retorno, mesmo que seja para dizer: Não consegui. Não posso. Aprendo a confiar e a receber a confiança do grupo. Aprendi a cuidar do grupo, das pessoas e do nosso espaço de reuniões (2010, p. 59).

O poeta Galeano (1994), nos ensina: “Ela está no horizonte ... Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”. Volto a reforçar que trabalhar com pessoas não é tarefa fácil, talvez a sensibilidade para o cuidar não é só conseguida por discursos, mas por ações, reciprocidade, um alerta na e pela experiência.

O coordenador pedagógico: um articulador das instâncias da escola

A participação dos pais e alunos, vem se fortalecendo, principalmente na constituição e no desempenho de todas as instâncias ou órgãos colegiados da escola. Essa participação se faz necessária para concretizar os princípios da gestão democrática, bastante enfatizado nas atuais políticas públicas.

Não pretendo aqui aprofundar cada uma destas instâncias, mas citá-las e caracterizá-las, para que possamos compreendê-las:

Conselho Escolar: agrega representantes de pais, de alunos, de membros da comunidade, da equipe diretiva, incluindo o coordenador pedagógico; dos docentes e de outros segmentos definidos nos regimentos e projetos pedagógicos das escolas públicas. Nestes conselhos, em sua grande parte, ainda há o predomínio do caráter consultivo, muitas vezes apresentando, pelo gestor, questões administrativas e financeiras e algumas de caráter pedagógico, no geral vinculadas às questões de disciplina de alunos. O conselho escolar revela-se um espaço importante de descentralização do poder, quando se garante a participação de todos os segmentos, tanto para decisões referentes às questões financeiras e orçamentárias, como para o que se refere às metas e aos objetivos gerais da escola, que vão dar suporte ao projeto pedagógico. Para orientar a reflexão deste conselho, compete ao coordenador pedagógico apresentar diagnósticos da escola, dados referentes aos índices de evasão, repetência, perfil dos educandos das diferentes etapas, avaliação dos projetos e dos novos projetos ...

Conselho de Classe: os conselhos de classe são constituídos por todos os professores da mesma turma e, de acordo com as normas regimentais das escolas, contam ou não com a participação de alunos. Este conselho é organizado e dinamizado pelo coordenador pedagógico. O conselho de classe constitui um importante espaço em que se evidencia a participação. É também o conselho de classe o espaço de discussão sobre questões de avaliação, processo que não pode estar desvinculado dos objetivos que os professores estabeleceram para as séries, conforme registros em seus planos. No geral, os professores utilizam a avaliação como recurso exclusivo seu, esquecendo-se de que ela tem uma dimensão importante também para os alunos. Por meio dela, o aluno, em seu retorno adequado, toma conhecimento de suas aprendizagens, competências e habilidades. Para o professor, é um importante instrumento para rever o seu planejamento, redimensionando a sua prática. É importante, também, que o coordenador pedagógico seja um mediador deste espaço, assumindo com os professores uma postura de pesquisador na ação e que, diante de cada análise, possa, com o coletivo, apresentar hipóteses de compreensão e, diante dessas, propor os recursos mais adequados, conceituais e empíricos para a melhoria da prática pedagógica no cotidiano da escola.

O coordenador pedagógico, de acordo com os projetos de cada escola, tem um papel de articulador nas instâncias de participação da escola. A questão da participação nos espaços escolares ainda é um campo muito restrito e pouco discutido na educação, mas é necessário enfatizar que são espaços de participação, compromisso e renovação das propostas escolares. E o coordenador pedagógico tem, nesses espaços, o privilégio de desempenhar suas funções formadora, articuladora e transformadora da escola.

O papel do coordenador pedagógico na questão da inclusão

A palavra *inclusão*, vem do latim *inclusione*, que significa o ato ou efeito de incluir. Este conceito tem outros sentidos, como o de juntar, *estar com*, *fazer participar*, *considerar como parte*. Assim, o sentido inclusivo é aquele que atua em coletividade, mas que preza o indivíduo, que reconhece e preserva a identidade de cada um. Onde todos fazem parte, todos participam, pensamento, opiniões, crenças, gostos. Um local que respeita as diferenças, que acolhe a todos, em todos os lugares.

No contexto escolar, a inclusão na escola quase sempre está associada ao ato de aceitar ou receber uma criança ou jovem portador de deficiências. Uma escola inclusiva deve também estar preparada arquitetônica e pedagogicamente, com recursos humanos e profissionais para exercer seu trabalho, atendendo a todos que necessitem e que têm direito à escola pública, gratuita e com qualidade. Quando falamos em todos, falamos das individualidades, particularidades, portanto das diferenças, que envolvem ainda aquelas denominadas dislexia, hiperatividade, assim como as de fatores psicológicos, sociais e culturais que, muitas vezes, resultam em discriminação, preconceito e indiferença por parte da escola.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, expressam com clareza o direito a todos de frequentarem uma sala de aula regular, expressando os termos *inclusão* e *educação inclusiva*. Na legislação brasileira este direito está expresso no Plano Decenal de Educação para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, em seu capítulo V – da educação especial. Observando nossa realidade, podemos verificar que muito ainda precisa ser feito no âmbito físico e humano.

O coordenador pedagógico é um profissional muito importante na escola, em função de sua visão de todos os processos e projetos da escola. Quanto à inclusão, podemos dizer que o coordenador pedagógico é o interlocutor entre o conjunto de pais, professores, alunos, funcionários com as políticas públicas de inclusão na rede pública de ensino. Sendo ele o articulador, é também o grande reivindicador de melhores condições físicas de trabalho aos professores e aos seus alunos inclusos. Embora a lei obrigue o Estado a oferecer condições dignas de educação para todos, a efetiva concretização deste direito só será atingida, com as reivindicações construídas coletivamente e mediadas pelos gestores da escola.

Este profissional que orienta e apoia os professores, acerca do conteúdo inclusão, que é desafio à maioria das escolas, ele também é o organizador de grupos de estudos, pois é um tema que precisa de projetos construídos coletivamente, pois o aluno incluso não é da professora B ou C, mas de toda a escola.

O desafio deste pequeno texto não é revelar apenas as deficiências da maioria das escolas no atendimento aos alunos inclusos, isso não é nenhuma novidade para quem nelas trabalha, a contribuição que é relevante diz respeito

a como os coordenadores pedagógicos se envolvem e devem se envolver, nesta realidade, e como participam do processo de aprendizagem destes e de todos os alunos da escola.

Os coordenadores têm um papel fundamental na contribuição pela luta da democracia e por uma sociedade mais justa e equitativa, pois a conquista de uma escola pública com qualidade não é tarefa só dos profissionais que nela atuam, mas são necessárias políticas públicas que considerem não só os que têm condições de ser incluídos nas escolas, mas também os que necessitam de atendimento especial, mesmo que muitos destes precisem, ainda, de outros atendimentos em centros especializados.

O registro do coordenador pedagógico como reflexão

Zabalza (1994) afirma que a reflexão é uma dimensão importante que constitui a elaboração dos diários de aula. Ao escrever sobre suas práticas, coordenadores e professores referem-se tanto ao objeto narrado (a reunião, a aula, o grupo de estudos, os conteúdos trabalhados, os momentos de formação...) quanto às reflexões que fazem sobre si, ao lidar com as incertezas e diversidades do cotidiano escolar. Abaixo seguem algumas modalidades de registros, relatadas por Zabalza, e que podem orientar o coordenador pedagógico:

- I. *registros em diários*: são anotações diárias que revelam o percurso do coordenador, como: as relações estabelecidas com os professores, pais e alunos; as atitudes observadas; as concepções de ensino expressas nas práticas descritas; os desafios do cotidiano, a análise dos acertos e erros praticados;
- II. *registro dos Projetos Escolares*: registros dos projetos da escola, quem os projetou, professores e alunos, resultados e mudanças alcançadas, movimentos e desafios;
- III. *registro-síntese das reuniões de professores*: nesta modalidade se evidencia, através da pauta da reunião, o conhecimento e as combinações estabelecidas nas reuniões de professores;
- IV. *registro das avaliações e processos pedagógicos dos alunos*: acompanhamento e parceria do professor com o coordenador pedagógico, na elaboração dos relatórios (pareceres) descritivos dos alunos, bem como dos encaminhamentos realizados pela escola a

outros profissionais (exemplo: solicitação de uma avaliação psicopedagógica, fonoaudiológica...).

Bruno (1998, p 15) diz que o papel do coordenador pedagógico apresenta a complexidade própria de qualquer ação que pretende o crescimento autônomo de pessoas. O enfrentamento da complexidade de registrar, refletir e planejar exige, em primeiro lugar, tempo para se dedicar a esta tarefa e para identificar sinais, decodificá-los, traduzir as intenções que estão contidas, gerando possibilidades de novas práticas. As informações presentes nestes registros devem servir aos professores e coordenadores como aperfeiçoamento de seu próprio trabalho, pois, à medida que o conhecimento é gerado, ele deve ser colocado a serviço de novas práticas.

Referências

- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. *In*: ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico na contemporaneidade**. São Paulo. Edições Loyola, 2010.
- AGUIAR, M. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. *In*: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, Loyola, 1998.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo, Cultrix, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhte. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&M, 1994.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. **Jornadas temáticas: a religação dos saberes: o desafio do século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: reformar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NOGUEIRA, Martha Guanes. **Supervisão educacional: a questão política**. São Paulo: Edição Loyola, 1989. (Coleção Educar).
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Libertard, 2002.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contribuindo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

Parte II

Relatos de experiências das potências contemporâneas da coordenação pedagógica

Coordenador pedagógico e a biblioteca escolar virtual: potência do direito de aprender

Cristiane Backes Welter*
Vitória Boscato Perin**

Ser coordenador pedagógico nas instituições escolares de Ensino Fundamental é estar em constante movimento de observação, de escuta e de diálogo. Observação, para o coordenador pedagógico, não é só olhar os estudantes, mas perceber como se dá o andamento das aulas; qual é o posicionamento da professora diante das diversidades surgidas, acompanhar as aprendizagens em construção; avaliar as possibilidades de crescimento do coletivo envolvido nesse ambiente educativo.

Essa sensibilidade, traduzida no observar, no ouvir e no dialogar, também passa pela percepção dos espaços da instituição escolar e a potencialização dos mesmos, para que possam de fato contribuir com o processo de aprendizagem desenvolvido nesse *locus*. Nesse sentido, o coordenador poderá sinalizar alterações no planejamento inicial da escola, em virtude da percepção de uma necessidade: utilizar as novas tecnologias para transformar o espaço da biblioteca escolar em um local de potência do direito de aprender.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico é o mediador para a construção de uma cultura de paz e não violência, na medida em que oferece referências capazes de apontar perspectivas de superação de desafios para essa formação de professores, comprometidos com a apropriação da literatura e da cultura presente nos livros existentes na biblioteca escolar, transformada em biblioteca virtual.

Esse planejamento exige compartilhamento com os gestores da instituição e com os professores, de forma que ocorra nova sensibilização do coletivo de atores desse espaço educativo, em “sentir a potência” e realizar a

* Doutora em Educação na Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos). Mestra em Educação e Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela mesma instituição. Coordenadora e professora no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga concursada no Município de Picada Café/RS.

** É licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Exerceu o cargo de coordenadora pedagógica em 2018, na etapa da Educação Infantil.

tomada de decisão democrática para transformar a biblioteca escolar física em uma biblioteca escolar. Neste capítulo são apresentadas as análises em torno da trajetória de construção da biblioteca escolar virtual, dos recursos pedagógicos construídos e do material de divulgação elaborado por coordenador pedagógico, como forma de contribuir para que os professores acessem a biblioteca escolar virtual, potencializando o direito de todos ao aprender, nesse local de literatura.

Definição do suporte *site*

Com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), são possíveis diferentes formas de interação. O espaço virtual oferece ferramentas, que podem ser utilizadas nas escolas como um recurso pedagógico, que pode auxiliá-las a atingirem seus objetivos de educação, oportunizando meios de interação, troca de experiências, reflexão e comunicação.

As redes sociais sempre existiram: são os contatos e as interações feitas no dia a dia entre as pessoas, os laços de amizade, de trabalho, de estudo, de vizinhança. No entanto, a partir das novas formas de comunicação e interação proporcionadas pelas TIC's, esses relacionamentos expandiram-se, alargaram-se, e as redes sociais passaram a ser também virtuais. Essas redes, reconfiguradas no ciberespaço, servem também para oferecer aos leitores da biblioteca um canal de comunicação mais interativo, onde o compartilhamento e a produção de conteúdo sejam efetivos, integrando-se perfeitamente ao serviço de referência e informação e educação do usuário (ESTABEL; MORO, 2014, p.129).

Com tantas opções de TDIC para a construção da biblioteca escolar virtual, foram analisadas algumas opções de espaços virtuais quanto à adequação ou não à proposta da biblioteca escolar virtual. Os aspectos analisados foram: (a) a experiência anterior da coordenação pedagógica com esses espaços; (b) o cadastro para acessá-los; e (c) quais são seus objetivos e como se organizam. Segue abaixo o Quadro 1, que mostra a análise realizada (Quadro 1).

Quadro 1 – Análise dos espaços virtuais

Espaços	Experiência	Cadastro	Organização/ objetivos
1. <i>Facebook</i>	Sim	Sim	- Compartilhamento de conteúdo
2. <i>Instagram</i>	Sim	Sim	- Compartilhamento de conteúdo
3. <i>LinkedIn</i>	Não	Sim	- Interação entre pessoas com o mesmo interesse pessoal - Divulgação de trabalhos e cursos – currículo <i>online</i>
4. <i>Google Drive</i>	Sim	Sim	- Armazenamento, compartilhamento de documentos - Edição colaborativa nos documentos
5. <i>Pinterest</i>	Sim	Sim	- Compartilhamento de imagens
6. <i>Skoob</i>	Não	Sim	- Rede de compartilhamento de livros e troca de experiências
7. <i>Blog</i>	Sim	Não	- Compartilhamento de conteúdo – Diário <i>online</i>
8. <i>Site</i>	Sim	Não	- Compartilhamento de conteúdo

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Com base no quadro e nos objetivos da biblioteca escolar virtual, *LinkedIn*, *Pinterest* e *Skoob*, referente à organização, aos objetivos e ao público-alvo, não foram consideradas adequadas para o projeto. O *LinkedIn* é relacionado à divulgação profissional. No *Pinterest* é possível apenas o compartilhamento de imagens, e acaba sendo muito público. Já o *Skoob* seria ideal para o compartilhamento de livros, porém não teria espaço para os roteiros de atividades.

Em relação ao *Facebook*, *Instagram*, e *Google Drive*, é necessário o cadastro para acessar esses ambientes virtuais. Como muitos docentes não possuem contas, a biblioteca escolar virtual não conseguiria ter contato com todos. Esse tópico acabou sendo o mais importante, pois o objetivo era que apenas os docentes da escola municipal tivessem acesso, porém, muitos têm restrições e não utilizam algumas redes sociais, como o *Facebook* e o *Instagram*. Dessa forma, direcionou-se o trabalho de construção da Biblioteca Escolar Virtual para uma rede sem necessidade de cadastro.

O *blog* e o *site* passaram a ser os mais qualificados para a construção do projeto, pois não precisam de cadastro para acesso e também não eram tão públicas como o *Pinterest*. Possuem, na sua estruturação interna, a presença de recursos de compartilhamento de conteúdos, como imagens, vídeos e notícias. Neles, há a possibilidade de comunicação com os usuários. A tomada de decisão exigiu que o coordenador pedagógico tivesse

experiência na construção e edição, tanto de *site* quanto de *blog*, uma vez que seria o grande guardião e mobilizador do projeto.

Através dos projetos de aprendizagem e as TDIC, os alunos e os docentes possuem ferramentas que podem trazer diversas descobertas, tanto em relação à educação quanto à construção de novos conhecimentos.

A utilização da internet e seus recursos como ferramenta pedagógica, centrada na aprendizagem do aluno, através da construção de Projetos de Aprendizagem é uma inovação, pois as informações veiculadas pela web são variadas, inúmeras, e proporcionam caminhos, muitas vezes não revelados, não navegados anteriormente. A transição que o aluno faz entre uma página e outra traz a descoberta de informações e cabe a ele detectar, compreender e interpretar quais conhecimentos que serão necessários e contribuirão para a sua aprendizagem, partindo para a criação de novos mares jamais navegados antes (MATTOS; FERRARI JÚNIOR; MATTOS, 2005, p. 9).

Nessa decisão pelo recurso, considerou-se que os docentes, além de conhecerem um recurso e o processo de ensino e aprendizagem, teriam autonomia para pesquisar informações disponíveis no ambiente virtual, interpretando-as com um olhar investigador e crítico, e construir seus conhecimentos. Nesse processo, o coordenador pedagógico seria o mediador entre a TDIC e o docente, ajudando a conhecer e utilizar a tecnologia, propondo reflexões, questionamentos e sempre orientando a melhor forma de utilizar a TDIC para a construção de aprendizagens dos estudantes, atingindo o objetivo maior proposto que era potencializar o Direito de Aprender de todos.

Na construção de *site*, a edição é mais complicada, porém existem mais recursos e ferramentas para tornar mais fácil a visualização do conteúdo e a navegação do usuário. Nesse sentido, o *site* se tornou a ferramenta mais qualificada para a construção da biblioteca escolar virtual. Existem diversos *sites* sobre a educação, porém este ganha destaque por estar construído e direcionado para um contexto específico, potencializando o direito de aprender, dentro de uma instituição educativa de Ensino Fundamental. Assim, os recursos e os livros disponibilizados na Biblioteca Escolar Virtual estariam disponíveis aos docentes, também, no espaço físico da biblioteca, tornando o *site* mais significativo para o espaço escolar.

Para a construção do *site*, foi utilizada a ferramenta gratuita, *on-line*¹ Wix.com. Através dela é possível criar *sites* sem a necessidade de conhecimento teórico ou de edição. O Wix está disponível para todos, basta cadastrar um *e-mail* ou conta no *Facebook* ou *Google* na sua página inicial.

O *site* oferece 70 categorias que podem ser escolhidas, de acordo com o tema desejado (restaurante, fotografia, música, negócios...), são 500 temas. Cada categoria tem temas que podem ser escolhidos. Após a escolha, pode ser personalizado. A categoria escolhida foi relacionada com um *layout*² simples e fácil de editar.

O *site* oferece a ferramenta WixADI e, com ela, a edição se torna mais fácil, pois, através de perguntas que o usuário responde, o próprio Wix monta o *site* desejado. Os menus para a edição são organizados, com diversas ferramentas, de textos e imagens. O *site* ainda oportuniza o contato com redes sociais, a criação de um *blog* sobre o *site* e aplicativos que podem ser inseridos no *site*. É possível construir todo o *site* e, após publicá-lo; a hospedagem³ é gratuita. Existem planos pagos que vão de R\$ 9,50 até R\$57,29 por mês. Os planos podem ter domínio personalizado, remoção de anúncios, revisão profissional, campanhas no *e-mail* e outros.

Acesso para a biblioteca escolar virtual

Para acessar a biblioteca escolar virtual, é necessário digitar o endereço do *site* que é <https://bibliotecavirtuala2.wixsite.com/bibliotecavirtuala>. Esse é o domínio do *site* que serve para localizá-lo e identificá-lo. Neste caso, o Wix oferece o domínio na versão gratuita, porém ele deve seguir o modelo – nome do usuário.wixsite.com/nome do *site*. Só é possível personalizar através da compra de um plano que o *site* oferece. Para ter o *site* identificado com o tema biblioteca, o *e-mail* cadastrado foi construído especificamente para a biblioteca escolar, na conta do *Google*. Como a rede não tem cadastro, todos têm acesso. Para ele ser mais restrito aos docentes da escola, utilizamos uma estratégia no endereço do *site*: ele não é tão comum e é extenso. Assim, o acesso não fica tão público. Também

¹ Termo da Língua Inglesa utilizado para identificar quando o acesso imediato está disponível.

² Palavra inglesa que significa a estrutura e os elementos das páginas da internet.

³ *Hospedagem* é o espaço de armazenamento dos arquivos que o *site* possui.

não foi utilizada nenhuma propaganda ou compartilhamento que o Wix oferece.

Após digitar o domínio do *site*, irá aparecer a *Homepage*⁴ Nela aparece a identificação, o nome do *site*, a autora e o menu, que permite o acesso a outras páginas da biblioteca escolar virtual. O *layout* é simples com apenas as informações necessárias. Foi utilizada a cor azul, que representa uma das cores da escola e a imagem de livros, para identificar e relacionar com a biblioteca escolar. Então, utilizando a categoria negócios, personalizei e elaborei um *site* relacionado à biblioteca (Figura 1).

Figura 1 – *Print Screen* da página inicial do *site* biblioteca escolar virtual



Fonte: elaboração das

Na página *Contato*, que segue o mesmo *layout* da página principal, os usuários podem se comunicar utilizando *e-mails* para tirar dúvidas, fazer considerações, comentários e compartilhar experiências. A biblioteca escolar virtual não permite comentários nas publicações, pois esses devem ser enviados para o *email* da biblioteca. Depois de analisados, poderão ser feitas as alterações e o compartilhamento de informações, de forma a

⁴ Termo da Língua Inglesa que se refere à página inicial de um *site*.

manter a organização inicial. É importante esse contato com o professor, uma vez que a biblioteca escolar virtual é para eles. Então a participação é necessária para perceber como está o funcionamento da biblioteca escolar virtual, a experiência deles e o que deve ser melhorado no acesso e na organização.

Na página *Livros classificação*, também com o mesmo *layout*, aparece a lista de classificações escolhidas para a biblioteca escolar virtual (Figura 2). Para acessá-la, basta clicar no *link* ao lado da classificação, representado por um lápis. No final foi colocado um “[...]”, para representar a continuação das classificações que a biblioteca escolar oferece e que não estão presentes na biblioteca escolar virtual.

Figura 2 – *Print Screen* da página *Livros classificação* da biblioteca escolar virtual



Fonte: Elaboração das autoras (2018)

As páginas de acesso aos recursos e às informações da biblioteca escolar virtual seguem o mesmo *layout*, simples e organizado, para o visitante encontrar as informações com rapidez e facilidade. O *layout* das cores e a imagem dos livros traz para o docente uma familiaridade com a escola municipal e sua biblioteca. Os docentes, ao entrarem na biblioteca escolar virtual, devem relacionar e perceber qual seu objetivo, visualizando os livros da biblioteca escolar, conhecendo mais sobre ela e se comunicando

com o professor responsável pela biblioteca escolar, em qualquer lugar e tempo.

A biblioteca escolar virtual tem em seu acervo diversas classificações, as quais proporcionam aos educadores o trabalho com diferentes gêneros literários, para que as crianças tenham contato com esses gêneros, percebendo suas características e a organização de textos inerente a cada um. Existe também na biblioteca escolar virtual uma diversidade de conteúdos relacionados aos planos de trabalho, mas também conteúdos como valores e situações e histórias que normalmente não são trabalhadas em sala de aula, proporcionando o contato desses alunos com histórias que misturam a realidade com a fantasia.

Os livros buscam uma linguagem adequada para os alunos público-alvo da biblioteca escolar virtual, mas que também desafie o educando a conhecer novas palavras. Os livros e as classificações também possibilitam a construção de atividades e de dinâmicas diversas, que desenvolvam capacidades, habilidades e competências relacionadas com os conteúdos e com a realidade dos alunos da escola municipal.

Livros, roteiros e divulgação da biblioteca escolar virtual

Ao lado de cada livro aparece o *link descubra mais*; ao acessá-lo, é possível encontrar uma página que mostra o livro, o título, o escritor, a referência e um resumo sobre a obra (Figura 3).

Figura 3 – *Print Screen* da página Descubra mais da biblioteca escolar



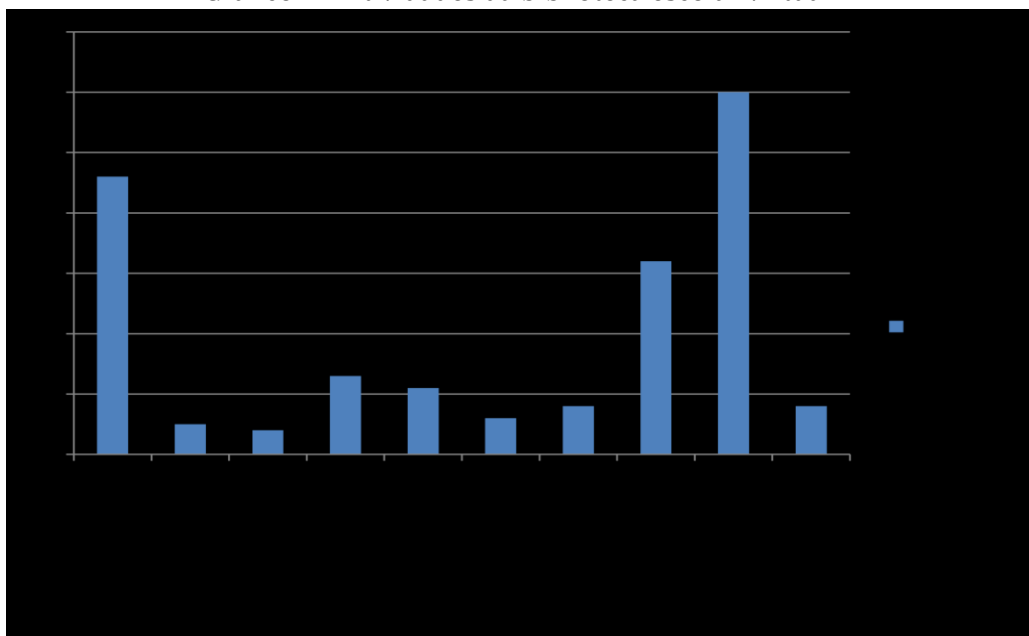
Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Nas páginas, descubra mais: o *layout* de todos os livros é branco. Para destacar o livro e suas informações, estas aparecem como um quadro no centro da página. O título se destaca na parte superior da página, com o nome do escritor abaixo; dentro do círculo há um resumo sobre o livro, para os docentes conhecerem um pouco mais sobre ele. Ao lado aparece a imagem da capa, para facilitar a identificação e a procura na biblioteca escolar. Abaixo o *link* para o roteiro de atividades e, no canto inferior do quadro, a referência do livro.

São 67 os escritores que estão presentes na biblioteca escolar virtual. Alguns livros têm mais que um escritor e, determinados escritores, apresentam mais que um livro no *site*. Esses escritores trazem a literatura infantil de forma prazerosa e significativa para as crianças, abordando diferentes assuntos e gêneros textuais.

No *descubra mais* do *site* há o *link* para os roteiros das atividades. Nele pode ser encontrada uma lista de atividades referentes àquele livro. Como pode ser lido no Gráfico, são 193 atividades presentes nos roteiros da biblioteca escolar virtual, as quais estão descritas e distribuídas nas 10 classificações do *site* (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Atividades da biblioteca escolar virtual



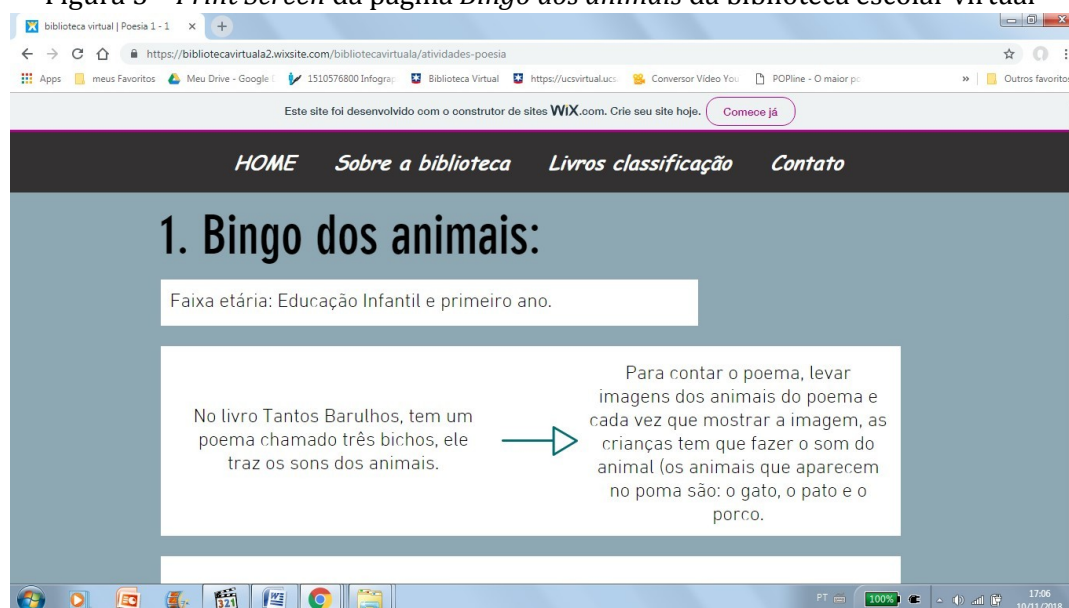
Fonte: Elaboração das autoras (2018).

No Gráfico 1, encontra-se a classificação e a quantidade de atividades em cada uma delas. A classificação poesia tem mais atividades, sendo 46; a classificação diversos/novos conta com 32 atividades, sendo que existem menos livros em poesia e mais dos diversos/novos. Isso ocorre porque os conteúdos e os assuntos dos livros de poesia estão mais direcionados e significativos para os docentes. Os temas dos livros de poesia percorriam entre a realidade e a fantasia, abordando assuntos como valores, família, animais e outros.

Nesta classificação, a maioria das atividades apresentadas na biblioteca escolar virtual estava relacionada com a alfabetização. Poesias são excelentes, pois com elas é possível realizar diversos jogos pedagógicos de alfabetização.

Ao entrar nas atividades dos roteiros, é possível ver a faixa etária das atividades e como realizá-las. No canto inferior da página, há um *link* com o nome do livro que possibilita ao usuário voltar para o roteiro de atividades daquele livro (Figura 5).

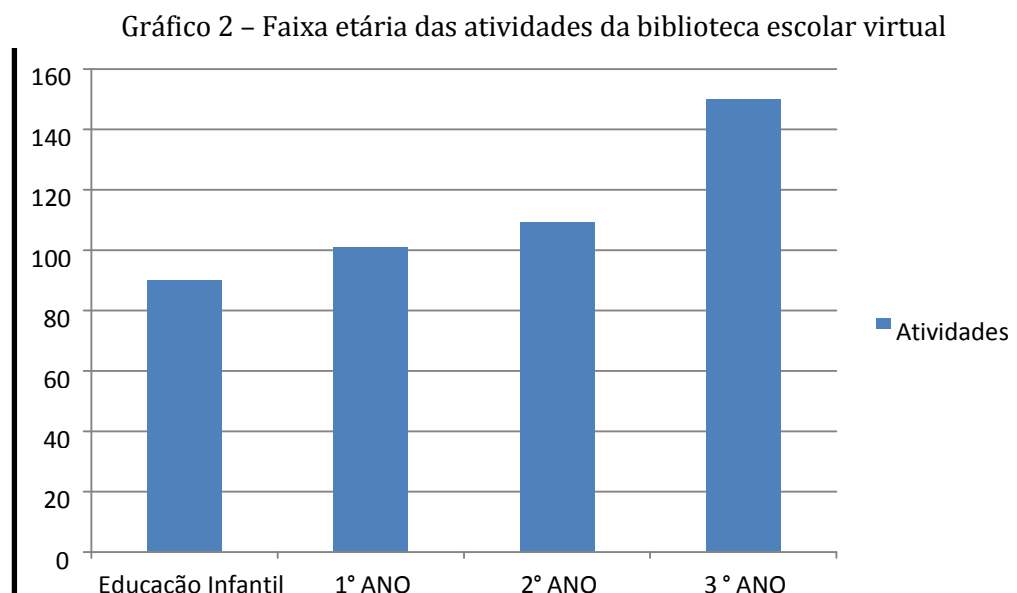
Figura 5 – *Print Screen* da página *Bingo dos animais* da biblioteca escolar virtual



Fonte: Elaboração das autoras (2018).

O Gráfico 2 apresenta a faixa etária dos alunos, e algumas atividades contemplavam as faixas etárias de todas as turmas dos docentes. No total são 153 atividades registradas, sendo que 150 são voltadas para o terceiro

ano do Ensino Fundamental, 109 para o segundo ano do EF; 101 para o primeiro ano do Ensino Fundamental e 90 para a Educação Infantil (Gráfico 2).



Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Algumas atividades dos roteiros da biblioteca escolar virtual ficam disponíveis para os docentes na biblioteca escolar, assim podem buscar no *site* como realizar as atividades e buscar na biblioteca escolar, física o livro e a impressão da atividade. Mas é necessário que os docentes pesquisem sobre os livros e as atividades antes de os utilizarem com as turmas. A realidade das escolas de hoje mostra docentes que levam para a sala de aula livros literários, didáticos e outros materiais, sem ter conhecimento do conteúdo e, muitas vezes, não sabem utilizá-los nem mediar a ação do educando com os livros.

O objetivo dos roteiros de atividades da biblioteca escolar virtual é mostrar ideias de atividades que podem ser realizadas com os livros. São roteiros flexíveis, fáceis de adaptações, porém é necessário que o docente se proponha a ler o livro, conhecer as atividades no *site* da biblioteca escolar virtual e ter um olhar para a sua turma e sua realidade. Ele compreenderá, dessa maneira, o que será adequado ou não para aquele grupo de crianças. O professor responsável pela biblioteca tem grande papel nessa comunicação:

informar os docentes sobre livros que abordam assuntos trabalhados, durante o ano letivo; divulgar a biblioteca escolar e fazer projetos parceiros com os docentes.

No geral, as atividades que são propostas no *site* procuram desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças, bem como oportunizar a utilização de diferentes materiais para expressar os pensamentos e conhecimentos dos educandos. A maioria das atividades propostas pela biblioteca escolar virtual busca o trabalho em grupo para a interação e o compartilhamento de ideias entre as turmas.

As atividades que mais podem ser encontradas, na biblioteca escolar virtual, são os *desenhos*, no total 61, que podem ser realizados com diferentes materiais artísticos. A *escrita* aparece em 55 atividades, com construções de frases, parágrafos e textos. Com 46, os *jogos* apresentam grande variedade, como dominós, quebra-cabeças, memórias e jogos de tabuleiro. Dentro deles se destaca grande variedade de jogos para a alfabetização.

Com 44 atividades, aparecem as *dinâmicas* feitas no coletivo, brincadeiras como telefone sem fio, caça ao tesouro, caixa-surpresa, mímica e dinâmicas com músicas, cantigas e movimento. A *oralidade/apresentações* são 28, com o teatro das histórias e a apresentação oral dos trabalhos. Com 22 atividades, as *construções* de objetos, animais e maquetes com materiais recicláveis são algumas ideias dos *roteiros de atividades*. Na biblioteca escolar virtual, são apresentadas 21 formas de construção de *cartazes* para as turmas.

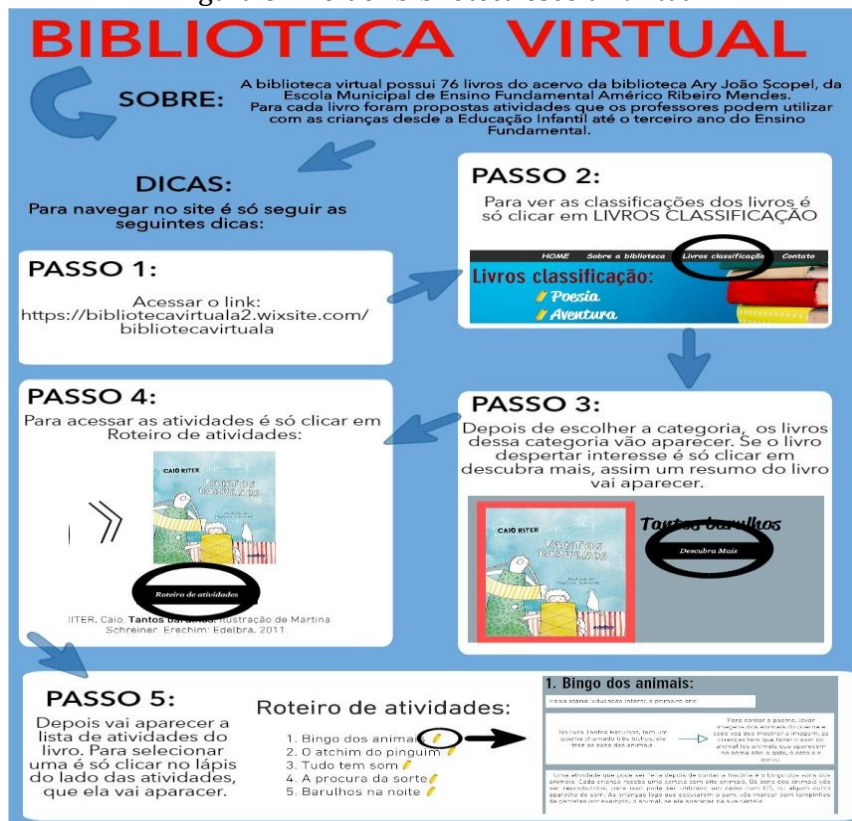
Uma das atividades mais presentes no *site*, com 12 ideias diferentes, é a que os alunos colocam em *sequência ou ordem* as histórias. Na biblioteca escolar virtual, também aparecem seis atividades feitas com massinha de modelar. Com quatro atividades, a *matemática* também está no *site*, através de gráficos e atividades de raciocínio lógico. A *contação de história* pode acontecer com todos os livros da biblioteca escolar virtual, porém três atividades possuem imagens que podem ajudar os docentes nas contações. Com três atividades, aparecem as *dobraduras*, e as atividades de *interpretação, pesquisa, carimbo e recorte, e colagem* possuem duas atividades cada.

Com isso, os *roteiros de atividades* apresentam diversas propostas com diferentes assuntos. Ideias de atividades que podem ser realizadas nas

turmas da Educação Infantil, até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Cabe ao professor realizar o seu trabalho e perceber como determinado livro ou atividade vai acrescentar nas aprendizagens de seus alunos, fazendo modificações nelas e conhecendo-as antes de as levar para a turma. Para isso é necessária também a divulgação da biblioteca escolar virtual, de seus livros e atividades, para que todos conheçam essa TDIC e aprendam a utilizá-la como um recurso que ajuda os docentes na sua prática pedagógica.

Para a divulgação da biblioteca escolar virtual, a coordenação pedagógica propôs uma formação continuada, para que os docentes possam conhecer o *site* e tirar dúvidas sobre como acessá-lo. A divulgação foi ampliada com a utilização de um fôlder informativo e explicativo, que mostra dicas para navegar no *site* biblioteca escolar virtual (Figura 6).

Figura 6 – Fôlder biblioteca escolar virtual



Fonte: Elaboração das autoras (2018).

O fôlder fala sobre a biblioteca escolar da escola municipal. E mostra passos para acessar a biblioteca escolar virtual, a classificação dos livros, o *descubra mais*, os *roteiros de atividades* e as atividades. O fôlder foi

produzido através do *site* <https://www.easel.ly/>, que serve para a construção de infográficos; busca apresentar apenas as informações necessárias para o acesso à biblioteca escolar virtual.

A divulgação, com o fôlder e a oficina, foi necessária para as professoras conhecerem melhor a biblioteca escolar virtual, tirarem dúvidas, conhecerem os materiais construídos e aprenderem como acessar o *site*. Além disso, o acompanhamento da biblioteca escolar virtual é necessário, percebendo como as professoras utilizam essa TDIC, e quais as mudanças necessárias para aprimorar essa tecnologia. O coordenador pedagógico da instituição poderá contar com o apoio de professor responsável pela biblioteca, para acrescentar novos livros e atividades, aprendendo a utilizar e editar o *site*. Por isso, a importância da página *contato* da biblioteca escolar virtual, como meio de comunicação entre o docente e o professor responsável pela biblioteca.

A divulgação é essencial para a continuação da biblioteca escolar virtual e para a interação entre os docentes. Se os professores conhecerem o *site*, e por ele navegarem, podem descobrir atividades e livros a serem utilizados e compartilhar ideias com outros docentes.

Considerações finais

Este capítulo sinaliza a importância de o coordenador pedagógico, no Ensino Fundamental, observar, escutar e dialogar sobre as necessidades da escola, dos gestores e dos docentes, potencializando os espaços existentes, para cumprir o principal objetivo da educação: garantir o direito de aprender. Constatou-se que é possível utilizar as novas tecnologias para transformar o espaço da biblioteca escolar em um espaço de potência do direito de aprender. Nesse sentido, o coordenador pedagógico é o mediador para a construção de uma cultura de paz e não violência, na medida em que oferece referências capazes de apontar perspectivas de superação de desafios para essa formação de professores comprometidos com a apropriação e o protagonismo cultural, a partir do conhecimento e da utilização dos livros existentes na biblioteca escolar transformada em biblioteca virtual.

Essas ações são possíveis quando todos os agentes da escola estão abertos para conhecer essas tecnologias e utilizá-las em suas práticas

pedagógicas, no seu cotidiano e nas relações dentro do espaço escolar. Assim se constrói uma corrente entre órgãos educacionais, escolas, docentes, alunos e as TDIC. A comunicação, a interação e a ajuda só vão acontecer, se todos olharem para as TDICs, como um recurso para fortalecer a escola como um espaço educacional mais harmonioso, que busca mais aproximação com seus educandos, durante seus processos de construção de conhecimentos.

Através da análise da biblioteca escolar virtual, foi possível perceber que ela se tornou um recurso que valorizou a biblioteca escolar, possibilitando mais a divulgação do seu espaço, dos livros do acervo e das atividades. Com ela percebemos a importância da relação entre os docentes e o professor responsável pela biblioteca. O trabalho em conjunto entre docentes e a biblioteca escolar valoriza tanto o espaço como as relações que podem nele ser construídas.

A biblioteca escolar virtual possibilitou ao coordenador pedagógico ressignificar suas ações no espaço escolar e encontrar na utilização de uma TDIC uma potencialização do direito de aprender, aproximando-o do docente, valorizando o espaço da biblioteca escolar e os livros de literatura infantil pertencentes ao acervo físico da instituição educativa. Ajudou o docente na sua prática pedagógica e nas interações com o professor responsável pela biblioteca, com outros docentes e com os alunos.

Referências

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. S. (org.). **Biblioteca: conhecimentos e práticas**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. *In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. O coordenador pedagógico e a formação continuada*. São Paulo: Loyola, 2006.

MATTOS, Eduardo Britto Velho de; FERRARI JÚNIOR, José Carlos Ferrari; MATTOS, Milena Vitelo Pereira de. Projetos de aprendizagem e o uso de TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação: novos possíveis na Escola. **Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p.1-11, nov. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13991/7881>. Acesso em: 3 out. 2018.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

Coordenador pedagógico: a importância de atuar à luz da gestão democrática[#]

Camila Moreira Wächter*

Introdução

No contexto escolar existente na nossa sociedade, temos nas instituições escolares diversos profissionais que as integram. Todos esses sujeitos envolvidos são fundamentais para que essas instituições escolares possam fluir de forma eficaz e cumprir seus objetivos com os estudantes e com a aprendizagem. Para tanto, um desses profissionais é o coordenador pedagógico, agente articulador, formador e transformador, que contribui significativamente para o sucesso do processo educativo.

Neste trabalho, em sua primeira parte, apresenta-se uma retomada histórica acerca do surgimento da figura do coordenador escolar que, ao longo do tempo, deixou de ser apenas um fiscal das práticas educativas ou uma espécie de “gerente”, responsável pelas atividades burocráticas e administrativas da escola, para ser corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Tem por função primordial a formação de professores e a gestão do projeto político-pedagógico da escola.

Visando a compreender quem é e o que faz hoje o coordenador pedagógico dentro da escola, mostra-se, na segunda parte deste artigo, o resultado e a respectiva análise da pesquisa de campo, realizada com coordenadores pedagógicos (da rede particular e pública) de diversas áreas de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) sobre *Quais as principais ações desenvolvidas no cotidiano da coordenação pedagógica?*

Aponta-se, por fim, reflexões acerca da importância do coordenador pedagógico atuar na perspectiva da gestão democrática, a fim de constituir espaços democráticos, de participação, de parceria e de horizontalidade, buscando fortalecer o coletivo.

[#] Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a conclusão da Especialização em Coordenação Pedagógica, da Universidade de Caxias do Sul, orientado pela Professora e Mestra em ciências Sociais Aplicadas, Lezilda Maria Teixeira.

* Pedagoga. Especializada em Coordenação Pedagógica, na Universidade de Caxias do Sul.

1 Histórico da coordenação pedagógica

Com a Lei n. 5.692/71 surgiu a supervisão escolar, chamada por alguns de pedagógica; sendo, assim, foi uma regulamentação da organização das atividades docentes e não docentes dentro da escola, em meio ao autoritarismo militar e já tendo um perfil definido: supervisão passou a ter uma função importante no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho docente na escola. Vasconcellos destaca:

A Supervisão educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei n. 5.692/71 a instituiu como serviço específico da educação de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia a militarização Escolar. No contexto da Doutrina e da Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do Ato Institucional n. 5 de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação (2006, p. 86).

Esse autor afirma que os supervisores escolares eram ensinados, ou melhor, formados para exercer um papel de fiscalizadores e controladores de seus professores; sua atuação perante os colegas era vista como repressiva e intimidadora.

A atuação desses supervisores teve reflexo mesmo só na década seguinte, quando os professores começaram a rejeitá-la em função da memória que tinham das suas atividades.

Vasconcellos, ao escrever sobre a atuação do coordenador pedagógico, afirma que há uma solicitação pela definição desse papel e que isso reflete o desejo de redefinição da atuação do profissional, pois sua função e imagem continuam associadas à do supervisor pedagógico. Dessa maneira, é necessário definir supervisão pedagógica. Assim, Vasconcellos diz que

a supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal do professor, não é deduzido (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando

um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (2006, p. 86-87).

A explicação citada acima mostra qual a atuação exercida pela supervisão pedagógica na instituição escolar, ora fazendo tarefas que não eram as da sua função e para as quais não estava preparada, ora fiscalizando o professor na execução do seu planejamento. Desse modo, exercendo sempre um papel de controle, isso acabou gerando graves conflitos entre professores e supervisores, pois estava claro que o princípio que norteava sua função ali não era o de melhoria da qualidade da educação.

A década de 80 é marcada por um movimento bem crítico, no que diz respeito à educação, mais especificamente o dos supervisores. Os mesmos eram apontados pelos especialistas de ensino como os responsáveis pelo insucesso escolar. O insucesso foi tão grande, que a função do supervisor escolar foi extinta, porém não foi bem-aceita pelos educadores.

A função de supervisão tem seu ressurgimento nas escolas nos anos 90, como uma mudança; a realidade das escolas não era mais a mesma, então ela tinha uma necessidade mais coerente com o momento, cuja visão e aplicação do trabalho andavam juntas. Quem chegava naquela época para ocupar a função de supervisão foi a coordenação pedagógica; veio com o objetivo de promover uma educação que garantisse a aprendizagem de todos os alunos como verdadeiro sentido de escola.

A coordenação pedagógica tem a função de acompanhar, coordenar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógica aos professores em suas respectivas disciplinas, no que se refere ao trabalho interativo com os educandos. Para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino, ajuda também a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas para a faixa etária. Mas, afinal, quem é e o que faz hoje o coordenador pedagógico dentro da escola?

2 O papel do coordenador pedagógico

Visando a conhecer e analisar quais são as funções desempenhadas na atualidade pelo coordenador pedagógico, realizou-se uma pesquisa de campo,

perguntando para 40 coordenadores pedagógicos (da rede particular e pública) de diversas áreas de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): *Quais as principais ações desenvolvidas no cotidiano da coordenação pedagógica?* No gráfico abaixo, apresentam-se as respostas dos profissionais entrevistados:



Fonte: Elaboração da autora (2018).

Ao analisar o gráfico, constata-se que a maioria dos coordenadores entrevistados tem atribuições voltadas para procedimentos administrativos que, de acordo com as respostas obtidas através do questionário, consiste em: verificar/acompanhar planos de estudos, diários de classe, planejamento pedagógico e projeto político-pedagógico; preencher planilhas; organizar reuniões e calendário escolar; fazer encaminhamentos de educandos e familiares para atendimentos especializados; selecionar professores; estar a par da legislação; ler e corrigir pareceres; auxiliar a direção; dar *feedbacks* aos professores e auxiliares de educação sob sua coordenação.

Outros 30% dos profissionais mencionaram que suas funções giram em torno de fazer atendimentos (pais, professores e alunos) e 18% desempenham atividades variadas como coordenar projetos; substituir professor; acompanhar o rendimento dos alunos; agendar e acompanhar visitas para mostrar a escola; entregar boletins e elaborar bilhetes.

A partir dos resultados do gráfico, é possível verificar que a função do coordenador pedagógico, no ambiente escolar, ainda não está bem delimitada, pois seu papel muitas vezes é ocupado por outras funções. Para Bartman,

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (1998, *apud* LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).

Fica claro o quanto eles estão sendo “engolidos” pelo cotidiano da escola, na medida em que dedicam tempo significativo de sua rotina para solucionar problemas de emergência, fazer atendimentos rápidos, entre outros. Neste sentido, Serpa e Lopes afirmam:

Os motivos que levam o coordenador pedagógico a não desempenhar bem seu principal papel passam pela variedade de demandas que chegam às suas mãos e pela falta de identidade profissional bem definida, que faz com que ninguém (nem o próprio) tenha clareza sobre o que é responsabilidade dele e o que deve ser delegado. Desprovido de certezas, ele vai escolhendo o que fazer ou não, no dia a dia, durante o exercício da função (2011, p. 6).

Porém, a tarefa do coordenador é gerenciar e coordenar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. Ele é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de professores, e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do projeto político-pedagógico da escola. Partindo desse pressuposto, podem ser identificadas as funções formadora, articuladora e transformadora do papel desse profissional no ambiente escolar, o qual deve agir como mediador entre o currículo e os professores, bem como entre pais de alunos e o corpo docente.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Ao corpo docente o coordenador tem a principal atribuição, ou seja, a assistência didático-pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Conforme Clementi,

a função formadora, do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes (2003, p.126).

Desta forma o coordenador precisa pensar ações que viabilizem a formação do grupo para qualificação continuada. Conseqüentemente, promove mudanças no fazer docente, encontrando, na reflexão da ação momentos importantes para a formação. Isso ocorre à medida que professores e coordenadores atuam conjuntamente analisando, discutindo e planejando. Pode-se afirmar que o coordenador pedagógico se depara com o desafio de consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, “possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola, no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas”. (GRINSPUN, 2006, p. 31).

3 A atuação do coordenador pedagógico à luz da gestão democrática

Segundo Freire (1982), é o coordenador pedagógico quem leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente, sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo. Ou seja, o coordenador pedagógico deverá agir em parceria com o corpo docente para juntos transformarem/readaptarem o fazer docente. Tem extrema importância que o coordenador atue de forma democrática, proporcionando a todos os envolvidos uma reflexão contínua do processo, provocando uma dialética constante, pois os desafios só serão superados, se houver “espírito de coletividade” e “sentimento de pertença”.

A gestão democrática deve ser entendida como um objetivo a ser constantemente perseguido e aprimorado por todos, além de se configurar como uma prática cotidiana nas ações do coordenador pedagógico. Ao embasar suas atitudes à luz da gestão democrática, o coordenador assume uma condição diferente, mais abrangente, menos autoritária e mais colaborativa, acolhedora. Desta forma,

[...] deixa de ser a autoridade máxima para ser um grande articulador de todos os segmentos, aquele que prioriza as questões pedagógicas e mantém o ânimo de todos na construção do trabalho educativo. Partilha decisões com a comunidade escolar trazendo as mesmas dificuldades da convivência democrática presentes em nossa sociedade [...] (SÁ *et al*, 2002, p. 8).

Está fundamentado, nos pressupostos da gestão democrática, que o trabalho do coordenador pedagógico irá se constituir na ação e na reflexão sobre a ação, em interação dialógica com os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, visando à qualificação do ensino. Criar estratégias para a participação coletiva no ambiente escolar resultará no fortalecimento da gestão democrática na instituição, pois é impossível exercer gestão democrática sem participação. Logo não haverá participação sem gestão democrática, um aspecto depende do outro. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 329) entendem que a participação assegura a gestão democrática, possibilitando “[...] o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Para Lück,

o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva (1996, p. 37).

Sendo assim, a gestão democrática parte do princípio de que todos os sujeitos devem conhecer os princípios da gestão e interferir nos processos decisórios da escola. Pressupõe, portanto, a participação coletiva nas ações que objetivam garantir o alcance das grandes metas definidas. Nesta perspectiva, o grande desafio do coordenador pedagógico é transpor o paradigma de “detentor do poder”, para proporcionar um ambiente saudável no qual os envolvidos consigam participar ativamente no processo, contribuindo com os resultados e, de fato, vivenciando um processo de gestão escolar democrática. Desta forma, a gestão escolar deixa de se constituir no exercício de uma só pessoa para se constituir numa gestão democrático-participativa, na qual os segmentos escolares e a comunidade local se agrupam para construir uma educação com qualidade e socialmente relevante para todos (BRASIL, 2004).

Para tal, é fundamental saber ouvir, valorizar os debates, as ideias, as críticas, etc. Freire entendia o diálogo como algo essencial no processo educativo.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (1980, p. 82).

Assim, é papel do coordenador favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, que incentive o diálogo e a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, promovendo mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos indivíduos. Assim, como ressaltam Alves *et al*,

homens que através de sua ação transformadora se transformam. É neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas (ALVES *et al*, 1992, p. 75).

Considerações finais

Diante do explanado, é possível afirmar que o coordenador pedagógico é figura essencial dentro da instituição escolar. Seu papel, conquistado através do tempo, trouxe as atribuições atuais e, também, a relevância da sua ação nas práticas escolares. Porém, conforme o resultado de pesquisa realizada convertida no gráfico, nota-se que o coordenador pedagógico está desempenhando diversas funções no ambiente escolar, muitas vezes maiores do que o papel que lhe cabe. Com isso, o trabalho feito por esse profissional acaba sendo amplo, fazendo com que tenha pouco tempo para realizar as ações pedagógicas com os docentes, com os estudantes e a comunidade escolar. Ou seja, no que se refere à sua identidade, ainda é necessário que ele tenha clareza de suas atribuições, deixando de ser “Bombril” (mil e uma utilidades), descaracterizando a real dimensão do seu fazer profissional.

Conforme mencionado, as principais funções do coordenador pedagógico são: articular, formar e transformar. Tais funções precisam ser desenvolvidas dentro da perspectiva da gestão democrática. Portanto, é extremamente importante que esse profissional atue de forma democrática, proporcionando a todos os envolvidos, no processo educacional, uma reflexão contínua da sua prática, provocando uma dialética constante. Ele tem o papel de incentivador e mediador nas relações entre pais, professores e alunos, procurando resolver os impasses entre eles, buscando sempre o equilíbrio, orientando cada um e visando à melhor forma para solucionar os problemas. Ao delegar atribuições e decisões, o coordenador pedagógico favorece o exercício da democracia, pois contribui com a escola para que esta progrida cada vez mais e ofereça uma educação com mais qualidade, ou seja, não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar *com* as pessoas.

Reitera-se que o papel do coordenador pedagógico é imprescindível, uma vez que tem o poder de transformar a realidade educacional e pedagógica, através das suas articulações com os saberes, a legislação, as políticas públicas, os docentes, a comunidade escolar e com as práticas diárias, além de favorecer a construção de um contexto democrático e participativo, incentivando a produção, (re)construção do conhecimento, tendo como finalidade deste processo uma educação com qualidade para todos.

Referências

- ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, DF: MEC; SEB, 2004.
- CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In:* ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- 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. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- LÜCK, H. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. *In:* FINGER, A. *et al.* **Educação: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Champagnat, 1996.
- SÁ, Albaniza Oliveira Dias de *et al.* **Gestão escolar democrática: uma ação transformadora.** 2002. Disponível em URL http://www.faad.edu.br/arquivos/gestao_escolar_democracia_variosalunos.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.
- SERPA, Dagmar; LOPES, Noemia. Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores. **Revista nova Escola – Gestão Escolar.** Edição especial, Editora Abril, jun. 2011.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

Educação em turno integral: ressignificando o papel do coordenador pedagógico na educação infantil

Amanda Pinheiro Leite*
Cristiane Backes Welter**

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o direito de aprender nas escolas que oferecem turno integral e o papel do coordenador pedagógico, enquanto o profissional que ressignifica a sua prática e seu fazer pedagógico, no coletivo da instituição escolar. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica junto à produção de autores como Sônia Simões Colombo e Heloísa Luck. Também em artigos sobre o “Percurso formativo na educação integral: currículo, tempos, e espaços em transformação”, escrito a partir dos resultados de uma pesquisa feita por Andréia Morés e Cristiane Backes Welter; também o artigo “O coordenador pedagógico na atualidade: os desafios de sua prática e atuação em uma escola de Belém-PA”, produzido por professores da rede municipal de Belém/PA. Além da pesquisa bibliográfica, a análise reflexiva sobre a atuação na coordenação pedagógica das duas autoras deste artigo, em escolas que oferecem turno integral, também contribuiu para sinalizar os resultados de ressignificação da prática do coordenador pedagógico.

O que antes era uma realidade apenas das escolas particulares, que ofereciam tal modalidade como diferencial atrativo, hoje é parte da legislação da escola pública, na qual as mantenedoras devem se adequar e atender tal demanda. No ensino, toda a mudança gera desconforto, desestabiliza, pois causa impacto diretamente nos paradigmas já adquiridos, mas exige principalmente atitude e o querer fazer. O ponto crucial deve ser cumprir com qualidade o propósito primário da educação, ou seja, contribuir para o desenvolvimento e a promoção da vida humana.

Isso só será possível, se houver um bom trabalho em equipe e, para que aconteça de fato, é necessária a intervenção competente da gestão deste

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos). Possui Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela mesma instituição. Coordenadora e professora no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga concursada no Município de Picada Café/RS.

** É licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul e professora na Educação Infantil.

quadro de pessoal, em que o papel do coordenador pedagógico toma outro rumo, ressignificando sua proposta de ação, atuando diretamente na formação de sua equipe, viabilizando o trabalho como um todo.

O aumento do tempo das crianças na escola gera um aumento no quadro profissional, e as funções de cada um devem estar definidas, para que, na demanda do seu cargo, o professor ou monitor possam contribuir para o desenvolvimento e bem-estar de todos, através do trabalho em conjunto e da constante reflexão da prática docente. É importante que o coordenador pedagógico seja capaz de atuar de forma comprometida com a formação de sua equipe, o que necessita um novo olhar desse profissional, que deve experimentar inovações, sendo protagonista desta mudança, de acordo com o que diz Clementi:

A função formadora do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo, para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes (2003, p. 126).

A gestão destas equipes de professores e monitores, que atuam com crianças que permanecem em turno integral, deve ser democrática, pensando no fortalecimento das relações dos profissionais que atuam com o mesmo grupo de crianças. Cabe à gestão estabelecer a função de cada profissional no espaço escolar, fazendo com que o papel de cada um e sua responsabilidade possam cooperar para o crescimento de todos, mantendo sempre uma boa comunicação e tendo como objetivo principal o pleno desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

1 O papel do coordenador pedagógico na intervenção e busca por qualidade na oferta em turno integral

É possível perceber mudanças nas escolas, no âmbito de seus paradigmas; hoje se percebe um olhar empresarial, principalmente nas escolas particulares, que não deixam de atuar como empresas, como outras de outros ramos, porém que têm suas crianças como clientes. Neste caso, o lucro empresarial se dá na aquisição de novos conhecimentos e de transformação social. Com certeza, a missão social que integra o fazer educacional, escolar, não é deixada de lado; entretanto, as ações de

marketing e atendimento com qualidade inovadora, são determinantes para a permanência e o crescimento da escola no mercado.

No livro *Gestão educacional*, Colombo (2004, p. 113) traz a importância da busca de melhorias nas posições competitivas, através de conquistas de excelentes padrões de qualidade; isto depende basicamente da eficiência interna e da flexibilidade para a mudança, bem como o envolvimento eficaz das equipes que integram o quadro de profissionais.

Embora a intenção deste trabalho não seja a análise de uma visão empresarial, considera-se o exemplo da empresa no tocante à busca por excelência e melhor abordagem, mesmo sabendo que, quando falamos em escola, devemos sempre priorizar a aprendizagem, a mudança de paradigma e o desenvolvimento humano.

No contexto da Educação Infantil, que é o maior público desta oferta em Turno Integral, há particularidades muito próprias e estas se caracterizam por algumas especificidades e dinâmicas diárias, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança, que se refere a uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Isto requer uma prática de atendimento abrangente, respeitando as limitações e exaltando as potencialidades de cada um, dentro do contexto da faixa etária das crianças.

As escolas que oferecem turno integral contam com monitores que atendem às crianças em turno inverso ao turno escolar regular, ficando a cargo dos professores o ensino no outro período do dia. Tendo em vista que são duas equipes que atuam com o mesmo grupo de crianças, o olhar afinado, crítico e responsável do coordenador está voltado para possíveis necessidades de intervenção ou de auxílio, no fortalecimento constante da comunicação entre todos.

Professores e monitores com o mesmo objetivo evitam fragmentar o trabalho, cuidando para não sobrecarregar a criança, respeitando suas limitações e exaltando suas potencialidades.

Tendo como princípio do trabalho em equipe a gestão democrática, com o pressuposto da participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários –, em todos os aspectos da organização da escola, que prime pela qualidade das

relações interpessoais. Esta participação dos envolvidos, no processo de planejamento das ações educacionais, tem a finalidade de promover melhores resultados na demanda de ensino institucional.

Dentro da metodologia dialógica, a relação pedagógica necessita acima de tudo, ter uma relação dialética. Conhecer as falhas e necessidades de sua prática faz com que o profissional possa apropriar-se de sua realidade, gerando reflexão crítica, que motiva a transformação de suas ações, como cita Freire (1987, p. 81): “Atitude dialógica é antes de tudo um ato de amor, humanidade e fé nos homens, seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar”.

O coordenador pedagógico, enquanto gestor de sua equipe, deve conhecer a realidade e as necessidades que envolvem toda prática escolar, promovendo ações que fortaleçam as relações entre os profissionais envolvidos no ensino.

O olhar observador por parte do coordenador pedagógico é fundamental para assim conhecer e diagnosticar a necessidade de intervenção, pontos relevantes do trabalho que está sendo desenvolvido, tendo em vista que pode agregar e contribuir com os planejamentos. Para isso, é preciso acompanhar o trabalho, oportunizar a participação dos professores e monitores na elaboração de seus planos de ação, e embasar teoricamente as práticas, dando suporte e subsídios pedagógicos, com o intuito de conquistar bons resultados coletivamente. Lück (2011) aborda detalhadamente as funções dos profissionais atuantes na instituição escolar:

A equipe técnica administrativa tem como função precípua coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola como todo produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos educandos e promoção do seu desenvolvimento. Dentro de uma concepção integral, e tendo em vista a relevância e a problemática do papel do professor no processo educativo, conforme analisado anteriormente devem revestir-se de sentido e natureza especiais os esforços de coordenação e assistência aos professores. Esse sentido e natureza devem estar voltados para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes no professor, a fim de que a sua atuação junto ao aluno torne-se mais eficaz (2011, p.16).

Tal intervenção oportunizará a reflexão da prática de atuação no ensino e suas condições de melhoria, através da disponibilização de matérias teóricas, que embasem o fazer pedagógico. Contato individual e em grupo

com dinâmicas que sensibilizem o despertar de um bom trabalho em equipe, considerando a importância da comunicação com os colegas.

O fortalecimento da comunicação entre professores e monitores oportuniza o conhecimento e o atendimento da realidade da criança, bem como suas limitações, necessidades e potencialidades, mas, além disso, possibilita a troca de experiência, a contribuição dos profissionais envolvidos no processo de ensino, objetivando, assim, qualificar sobremaneira o fazer pedagógico.

2 A atuação de monitores e professores na escola, sob a orientação do coordenador pedagógico

Um importante aspecto a ressaltar é o cuidado, que não pode estar dissociado da educação nesta modalidade de ensino cuidado, que passa por higiene, saúde e segurança das crianças, todos vinculados ao contexto didático-pedagógico, que necessita da atenção do coordenador pedagógico em todo o momento, apoiando a construção e a efetivação do planejamento realizado pelos professores.

A escola não pode se tornar tediosa para a criança, pois permanecer mais de doze horas no mesmo local, fazendo praticamente as mesmas coisas, pode levar ao cansaço, à falta de interesse e concentração. Cabe à gestão organizar a rotina escolar em cada turno, pensando em atividades lúdicas, dinâmicas e atrativas, principalmente no turno integral, que deve ter um objetivo maior relacionado à recreação.

Para respeitar o pleno desenvolvimento da criança e trabalhar com coerência, é preciso que monitores e professores mantenham uma boa comunicação sobre aspectos de destaque de cada um, assim, facilmente, os resultados do ensino como um todo oferecido pela escola, serão os melhores.

Cabe à coordenação pedagógica pensar e organizar as estratégias que objetivam melhorar a qualidade de vida da criança, para que a escola não seja cansativa para ele, diversificando as atividades oferecidas.

3 A atenção e o cuidado com a rotina para significar as práticas cotidianas no turno integral

Na Educação Infantil, maior público do turno integral, a criança tem a possibilidade de desenvolver-se plenamente através do brincar. Brincando,

imita o mundo que a cerca, recriando aquilo que capta com seus sentidos. Exercita a interação social, a imaginação, a criatividade, além de aprender a conhecer-se melhor, desenvolvendo o potencial corporal como motricidade e equilíbrio.

A partir da necessidade constatada em relação à dificuldade que as crianças apresentam em adaptar-se a rotinas básicas do cotidiano escolar, bem como a intenção de proporcionar momentos de alegria e integração entre os pequenos, é necessário acrescentar novas estratégias.

O momento diferenciado deve ser o de acolhida, logo no início das atividades que objetivam dar as boas-vindas às crianças diariamente, de forma que se sintam acolhidas e parte integrante do ambiente escolar, percebendo sua importância como sujeito social atuante e agente do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse momento, é possível trabalhar as capacidades, habilidades e competências, entre elas desenvolver a linguagem e expressão oral e corporal, criatividade, atenção, o ritmo, os movimentos, bem como despertar o gosto pela cultura, envolvendo música, contos, histórias, dramatizações e dança. Tudo isso em um ambiente acolhedor embasado na afetividade e no respeito necessário no convívio social.

Uma educação com qualidade ofertada no turno integral deve perceber espaços articulados com o projeto pedagógico da escola e com o planejamento didático do professor, agregando novos conhecimentos e novos saberes. De acordo com Welter e Morés (2018, p. 12), a preocupação com a estrutura física é refletida: “Outro fato recorrente que aparece é a falta de melhor estrutura física nas escolas, pois, como tempo de permanência dos alunos na escola é maior, são necessários espaços diversificados, o que muitas vezes é falho na maioria das escolas”.

A participação nestas atividades oferecidas no turno integral deve levar a criança a pensar em si, como parte de um espaço que divide com o outro; a sentir o acolhimento dos que estão próximos, e assim perceber que é parte importante do grupo, e a agir de forma reflexiva, respeitando o próximo e o espaço.

O trabalho a ser desenvolvido em turno integral, que envolve as crianças pequenas, especialmente de Educação Infantil, exige do professor e do monitor a aquisição de diferentes habilidades e competências que

estimulem, motivem e atraiam a atenção, pois estes permanecem muito tempo na escola para além da estrutura física da instituição.

Para isso, é indispensável uma postura que contemple interatividade, inovação, criatividade, dinamismo e, acima de tudo, ludicidade para potencializar as ações pedagógicas que serão oferecidas.

4 Considerações finais

Ao aprofundar a temática discutida neste capítulo, destaca-se a relevância do trabalho pensado em equipe, dentro da escola. Isso é ressignificar a atuação do coordenador pedagógico que estará voltado para além da aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens, também para o bem-estar da criança que permanece por um tempo significativo do seu dia a dia dentro da instituição. Neste contexto, o engajamento, o conhecimento, o embasamento teórico e o suporte oferecidos pela coordenação melhoram a comunicação entre professores, monitores e gestores. Percebe-se a qualidade das práticas desenvolvidas e que motivam toda a equipe da instituição a buscar o melhor a oferecer aos educandos.

Oferecer a estes estudantes atividades significativas, estimuladoras e desafiantes que promovam todos os aspectos do desenvolvimento humano é exercer cidadania e orientação para a vida, presentes na intenção pedagógica da escola. Durante o tempo em que as famílias estão buscando melhorar a vida econômica e social através do trabalho, o que os impede de estar mais tempo com seus filhos, é possível pensar que essas famílias desejam e buscam uma instituição que atenda aos seus anseios e que promova a vida através do desafio de aprender.

A realidade vivida em nossa sociedade hoje é instigante. A crise está imposta, e ela não é unicamente financeira, ela é moral e ética, e atinge diretamente a família, a sociedade e a escola. Por isso, é importante que o coordenador pedagógico atue sempre levando o professor e o monitor a compreenderem que o educador deve possuir um olhar humanizado, desprovido de qualquer preconceito, ressignificando o direito de aprender. A escola, nesse sentido, tem a obrigação de incluir, de acolher, de auxiliar cada vez mais a minimizar as situações de exclusão e de violência, sejam elas quais forem. A criança tem que sentir na escola segurança e respeito que poderá ser diverso no âmbito familiar.

O desafio do coordenador pedagógico é criar, junto com o professor, estratégias e projetos que possam envolver as crianças e todos serem atuantes no desafio de aprender. Conquista, através do diálogo, uma prática que promove em suas ações o respeito, a integração e o trabalho em grupo, buscando sempre valorizar a diversidade.

Precisamos ensinar nossas crianças sobre a importância do convívio, do respeito, do olhar para o outro com empatia, pois frequentam escolas de período integral, e esse tempo, dentro da instituição, é muito maior que o tempo em casa ou nos outros espaços da sociedade.

Referências

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1987.

WELTER, Cristiane Backes; MORÉS, Andréia. Percurso formativo na educação integral: currículo, tempos e espaços em transformação. *In*: _____. **Currículo e percursos formativos**, Caxias do Sul, 2018.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

O ensino da Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental: reflexões e diálogos possíveis[#]

Camila da Silveira*

Maristela Pedrini**

A aprendizagem de Matemática contribui para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica e da coerência, que são os aspectos práticos, vivenciados no cotidiano social. Práticas pedagógicas significativas propiciam o desenvolvimento de aprendizagens mais aprofundadas, se forem realizadas através de vivências e manipulação de materiais concretos pelos educandos, em especial, quando tratamos do ensino em anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que os educandos se encontram no estágio de desenvolvimento infantil-operatório concreto (PIAGET, 1970). O cotidiano das escolas tem demonstrado que o emprego de materiais concretos manipuláveis possibilita a relação da prática e a apropriação de conceitos abstratos de forma concreta e lúdica.

Assim, revisitar as práticas cotidianas do ensino de Matemática e buscar a inovação e a dinamização pedagógica no referido ensino requer docentes com abertura e motivação para a resignificação de sua prática pedagógica, a partir de um novo olhar para a criança e seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, numa realidade em contínua transformação. Nesse sentido, buscar articular um coletivo de professores e fazer a gestão da formação pedagógica, tendo como premissa as necessidades do contexto em que a prática docente se efetiva e da necessidade da inovação metodológica

[#] Este capítulo é uma reescrita do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Campus da Região dos Vinhedos, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Possui graduação em Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como auxiliar de Educação Infantil numa escola de Educação Infantil de Bento Gonçalves (RS).

* Possui graduação em Ciências – Habilitação em Biologia pela Universidade de Passo Fundo (1987). Especialização em Psicopedagogia Institucional (FCPAA/SP). Especialização em Educação a Distância (UCS). Mestrado em Educação no Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é Pós-Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS. É professora (graduação) na Universidade de Caxias do Sul; professora adjunta.

** Possui graduação em Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como auxiliar de Educação Infantil numa escola de Educação Infantil de Bento Gonçalves (RS).

para a mobilização de aprendizagens significativas, coloca em evidência a figura do coordenador pedagógico, na perspectiva defendida por Libâneo:

O Coordenador Pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica didática aos professores, para chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o impossível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. [...] O papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (LIBÂNEO, 2015, p. 180).

Diante desses pressupostos, trazemos no presente texto o relato de uma investigação que focalizou o tema “O emprego de materiais concretos no ensino de Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica”, que partiu da questão norteadora *Como o uso de materiais concretos no ensino de Matemática, no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, contribui para uma aprendizagem mais significativa?* Diante da referida problematização, a investigação buscou apresentar a relevância de práticas pedagógicas voltadas à utilização de materiais concretos, em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, no sentido de promover uma prática docente fundamentada em metodologias que mobilizam aprendizagens significativas. A referida pesquisa de campo, de cunho qualitativo, lançou mão da metodologia de estudo de caso de Yin (*apud* ORSOLINI; OLIVEIRA, 2005), com aplicação de entrevistas semiestruturadas a cinco professoras que atuam em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, nos municípios de Bento Gonçalves e Carlos Barbosa, ambos localizados na Serra gaúcha. Os dados coletados através das referidas entrevistas foram analisados, a partir dos princípios da análise de conteúdo (MORAES, 1999), aliada a estudos bibliográficos, para teorização dos dados empíricos. A imersão a campo, as vozes das professoras entrevistadas e o aprofundamento teórico, possibilitaram dar respostas ao problema em foco, como também, desencadearam importantes reflexões sobre o objeto de estudo e sobre os movimentos que, ainda, se fazem necessários nas práticas pedagógicas do ensino de Matemática, na Educação Básica.

As aprendizagens de conceitos matemáticos, para serem significativas, devem ser sentidas e vivenciadas, construídas ainda nos anos iniciais do

Ensino Fundamental. Como afirma Rangel (1992, p. 22), “a Matemática deve priorizar a construção dos conceitos matemáticos pela ação da criança, através de sua experimentação ativa, para posterior formalização destes conceitos através da linguagem dos sinais operatórios”. O ensino de Matemática, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deve ser ativo, ao educando deve ser oportunizado tecer seu conhecimento com base em experiências concretas em sala de aula. As construções dos conceitos matemáticos por crianças da faixa etária do primeiro ano do Ensino Fundamental passam, primeiro, pelos sentidos, pela experiência de tocar, sentir, manipular e movimentar, criando relação com o objeto manipulável. Após este processo, a criança elabora e internaliza a informação e a relaciona com o conceito abstrato, propiciando melhor compreensão dos conteúdos matemáticos. Como afirma Kamii (1990, p. 15): “a criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente criou entre os objetos”.

Nesse sentido, reiteramos a importância da manipulação de objetos para a construção do conhecimento matemático, comprovada pela teoria de Piaget (*apud* SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 141), quando apresentou que, no período operatório-concreto, o indivíduo constrói vários conhecimentos, como a capacidade de consolidar as conservações de número, volume e peso, ou seja, o sujeito começa a lidar com conceitos matemáticos. A consolidação da aprendizagem dos conceitos matemáticos ocorre paralela à fase de alfabetização, contribuindo com a estimulação cognitiva e promovendo a apropriação de novos conhecimentos. Nesse aspecto, salientamos a ludicidade como importante recurso na potencialização desse processo. Como destacam Macedo e Petty (2005, p. 16), “valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido”. Nesse mesmo viés, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) argumenta sobre a valorização de atividades lúdicas, como uma ferramenta de construção de conhecimentos:

A BNCC do Ensino Fundamental – anos iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os

fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL. BNCC, 2018, p. 55-56).

Diante do exposto, aos educandos deve ser dado o direito de aprender e de construir seu conhecimento, através de práticas pedagógicas significativas, a partir das relações estabelecidas entre o abstrato e o concreto, para a ressignificação do aprender e do ensinar, num cotidiano escolar em contínuo movimento e transformação. Nessa nova concepção, o professor deve agir como mediador (VYGOTSKY; COLE, 1998), promovendo o uso de materiais concretos, como uma ferramenta de apoio às suas práticas em sala de aula, com vistas à dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se o papel do coordenador pedagógico que, entre outras funções, é responsável pela formação continuada do coletivo de professores no cotidiano escolar, sendo mediador da inovação pedagógica, um profissional crítico e reflexivo, cuja atuação vai além da abordagem burocrática desempenhada na escola tradicional. A compreensão da função do coordenador pedagógico, no espaço escolar, implica reconhecermos o redimensionamento de sua atuação, tendo em vista a mudança paradigmática envolvendo a instituição escolar e, por conseguinte, as concepções de ensino, de aprendizagem e da educação como um todo.

Diante do exposto, a seguir destacamos os principais achados da pesquisa no sentido de contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas no ensino de Matemática, uma vez que o cotidiano das escolas tem nos mostrado que as dificuldades de aprendizagem e os insucessos dos educandos na referida aprendizagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora com alguns avanços nos últimos tempos, ainda apresenta fragilidades e lacunas que perduram ao longo da vida escolar.

As vozes do cotidiano: os achados da pesquisa

Diante da queixa histórica em relação ao ensino de Matemática e às dificuldades de aprendizagem nesta área do conhecimento, uma das primeiras necessidades é a ruptura com o modelo da pedagogia tradicional, em que as concepções de ensino ainda se encontram muito arraigadas à educação bancária; Freire preconizou (2004, p. 58) que, na educação

bancária, o professor “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. Assim, assumir novas concepções de ensino e de aprendizagem acena para um novo olhar e uma docência voltada à superação das dificuldades mencionadas, a fim de tornar o ensino mais dinâmico e as aprendizagens mais significativas, que produzam sentido para a vida dos educandos, como sustenta Gadotti:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (2003, p. 51).

Nesse sentido, foi possível verificar, no campo investigado, que há o reconhecimento dos movimentos realizados no sentido do aprimoramento das práticas pedagógicas, embora seja constatada uma diversidade de concepções que alicerçam tais práticas, que transitam entre visões mais conservadoras e contemporâneas. Em meio à instabilidade do cotidiano, entre as tensões e preocupações que permeiam o fazer pedagógico, se reconhece o desejo e empenho das professoras entrevistadas na superação da visão reducionista da pedagogia tradicional, a partir do novo olhar, das novas descobertas e dos pressupostos do novo paradigma, principalmente, no que se refere às práticas pedagógicas no ensino de Matemática. Tal aspecto tem estreita relação com a formação continuada, que possibilita a criação de espaços para a reflexão, o debate e estudos que venham a contribuir com a atualização pedagógica.

Destacamos a importância de as instituições formadoras para a docência revisitarem seus currículos à luz das novas competências para ensinar na contemporaneidade, pois a formação docente inicial, em nível acadêmico, é o ponto de partida para a construção/reconstrução de referenciais epistemológicos que venham a alicerçar as novas práticas pedagógicas. Para isso, a formação do professor deve ser entendida como um processo de múltiplos saberes (TARDIF, 2002), que não se encerra no curso de formação inicial, mas pressupõe a atualização contínua; também, não se resume apenas a conhecimentos, saberes e fazeres técnicos, demanda a

articulação dos saberes do domínio intelectual, socioemocional e ético, como afirma Moran:

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos (2013, p. 25).

Outro aspecto de fundamental importância nesse processo é a compreensão, por parte das professoras, de como se processa o desenvolvimento cognitivo da criança, demonstrado por Piaget (1970), em sua teoria chamada Epistemologia Genética, em que caracterizou as etapas do desenvolvimento cognitivo do ser humano, organizando-as em períodos desde o nascimento até a adolescência. Estes períodos são classificados em estágios evolutivos: (1) sensório-motor, de 0 a 2 anos; (2) pré-operacional, de 2 a 6; (3) operações concretas, de 7 a 11 anos; e (4) operações formais, de 12 anos em diante. O reconhecimento das referidas fases, embora não sejam uniformes para todos os indivíduos, pois essa construção e esse desenvolvimento sofrem influências genéticas, culturais e da própria subjetividade de cada sujeito, se torna importante para orientar e situar as possíveis intervenções pedagógicas no âmbito da escola.

Os estudos de Piaget (1970) fundamentam o emprego do material concreto para que a criança construa relações cognitivas de forma experimental, lúdica e concreta, para, posteriormente, atingir a habilidade de abstração de conceitos, operação mental tão importante não somente para a aprendizagem escolar, mas para toda a vida, como ilustra a fala de uma das professoras participantes da investigação, ao ser questionada sobre as contribuições do emprego do material concreto no ensino de Matemática, nos anos iniciais: “Sim, com certeza contribui e muito, pois é jogando, pegando, contando, sentindo, que a criança vai internalizar, no concreto para assim compreender o cálculo” (Professora A).

O estudo descrito tornou evidente a necessidade da dinamização e a inovação metodológica, no ensino de Matemática, nesse novo cotidiano escolar, imerso numa sociedade mediada por intensos avanços científicos e tecnológicos e que atende públicos diferenciados em todos os aspectos. Nesse sentido, as falas das professoras entrevistadas apontam que, nos anos iniciais, o emprego do material concreto e as atividades práticas voltadas

para a ludicidade oportunizam a mobilização para aprendizagens significativas e prazerosas como reitera a fala:

A utilização de materiais concretos oferece um conceito de diversão, brincadeira para os alunos, isso faz com que ocorra um maior interesse e envolvimento por parte deles, pois proporciona algo diferente do que ocorre em sala de aula no cotidiano. São provocados a uma reflexão, além do desafio uma diversão (Professora A).

Tal afirmação remete à Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final de 2018; aponta a articulação das situações lúdicas protagonizadas na Educação Infantil, com os anos iniciais. “A BNCC do Ensino Fundamental – anos iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”. (BRASIL, 2018, p. 55). Desta forma não haverá rupturas na aprendizagem e mudanças bruscas na vida escolar. Os ambientes e espaços da Educação Infantil não se assemelham a realidades de muitas salas de aula dos anos iniciais, que já apresentam classes e cadeiras enfileiradas, com pouco ou nenhum recurso pedagógico. Aliada ao lúdico, está a referência do brincar, que segundo Smole, Cândido e Diniz (2000, p. 16), relaciona-se à iniciação dos pensamentos matemáticos, quando destacam,

enquanto brinca, a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem de conteúdos relacionados ao pensar aritmético.

A afirmação acima remete à fala de uma professora, ao se referir sobre a manipulação do material: “Facilita o registro na memória” (Professora D). Assim, o papel da atividade lúdica não está apenas em propiciar momentos divertidos de brincadeira, mas também está presente no desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança, como já foi exposto anteriormente, para uma mobilização dos processos mentais, promovendo a construção do conhecimento, tornando a aprendizagem mais fácil e compreensível para a criança de 6 e 7 anos. Rau corrobora essa ideia ao assegurar que

o lúdico como recurso pedagógico direcionado às áreas de desenvolvimento e aprendizagem pode ser muito significativo no sentido de encorajar as crianças a tomar consciência dos conhecimentos sociais que são desenvolvidos durante o jogo, os quais podem ser usados para

ajudá-las no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades (2011, p. 110).

Assim, o lúdico está relacionado às atividades que envolvem os educandos de forma que propiciem prazer e aprendizado com o que for trabalhado; este deve ser utilizado para ser o suporte no ensino. Através do lúdico, a criança assume o conteúdo matemático, com a finalidade de desenvolver habilidades, dando a si mesma a oportunidade de estabelecer e atingir determinados objetivos, desenvolvendo sua aprendizagem. Logo, a adoção do lúdico nas aulas de Matemática pode proporcionar melhor interação entre o docente e o educando, pois o último torna-se mais participativo e, com isso, contribui para que as aulas se tornem mais significativas e prazerosas.

Como já referido, os anos iniciais da Educação Básica têm grande importância para a vida do educando, pois nesta etapa forma-se uma base para os demais anos escolares, principalmente em relação aos conceitos às relações da matemática, que serão utilizadas posteriormente ao longo de sua vida escolar. Deve-se aliar a alfabetização ao desenvolvimento do letramento matemático. Este é descrito, segundo a matriz do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (BRASIL, 2012), e disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar, e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (BRASIL, 2012, p. 264).

Desta forma, para que possa desenvolver estas capacidades, o docente deve lançar mão de práticas pedagógicas voltadas para a participação ativa do estudante, na construção dos conhecimentos, sendo os materiais concretos uma ferramenta propícia para isto, tendo em vista que o educando estará criando relações entre o que está manuseando e o conteúdo a ser desenvolvido.

Ao analisar as falas das professoras entrevistadas, quando questionadas se a utilização de materiais concretos manipuláveis contribui para aprendizagens mais significativas, no ensino de Matemática, as respostas

foram unânimes em afirmar que sim, contribuem, além se tornarem mais prazerosas as vivências em sala de aula, como afirma uma das professoras: “Os materiais manipuláveis deixam as aulas de matemática prazerosas e dinâmicas. Neste mesmo viés a Professora C assegura que “A partir do momento em que o aluno manipula o material, isso se torna um momento de aprendizado prazeroso” (professora A).

Os materiais concretos manipulativos caracterizam-se como recursos pedagógicos disponibilizados para facilitarem o aprendizado. Quando questionadas sobre: *Quais materiais concretos manipuláveis você costuma utilizar em sua prática docente para desenvolver os conhecimentos matemáticos?* As professoras descreveram alguns materiais como, por exemplo, palitos de picolé, tampinhas, botões, jogos com regras, jogos de memória, dominó, seriação construída com sucata, além do Material Dourado, Blocos Lógicos e Escala de *Cuisenaire*, entre outros. O material concreto no ensino matemático em sala de aula possibilita que os estudantes possam estabelecer relações entre as situações vivenciadas no cotidiano escolar com a manipulação de tais materiais, abstraindo conceitos estudados, como argumentou a Professora E: “Possibilitam a observação, a compreensão e favorece as ações da criança sobre o mundo social e cultural, pois com a possibilidade de agir, ela tem elementos para construir os conceitos espontâneos e, conseqüentemente, chegar à tomada de consciência e aos conceitos científicos”.

Smole e Diniz (1996) afirmam que a utilização de materiais manipulativos pode desenvolver uma multiplicidade de significados a cada noção matemática, pois, além de manipular, o educando verbaliza enquanto explora o que contribui para o desenvolvimento da linguagem matemática. Tal postura do professor torna as aulas matemáticas mais dinâmicas, pois o aluno interage com o material, com os colegas, com professor e o com conteúdo estudado, proporcionando aulas mais dinâmicas. “O educando torna-se mais participativo e comunicativo”, assegura a Professora B.

O emprego do material concreto nas aprendizagens matemáticas desenvolve o raciocínio do educando, estimula o pensamento lógico-matemático e faz com que ele aprenda de forma ativa. Aprendendo com mais facilidade o conteúdo, com prazer, e as informações que obtém não esquecerá tão facilmente, como indica a fala da Professora D: “Podem sentir diferentes superfícies de materiais enquanto os manipula, o que facilita o registro na

memória. Enxergar o que se manipula para fazer cálculos faz com que os alunos signifiquem a aprendizagem”, ao se referir em às vantagens da manipulação de materiais concretos. Como se pode constatar, é de fundamental importância que o docente conheça o valor da utilização do material concreto de forma adequada e lúdica, considerando que o material concreto é uma ferramenta pedagógica que facilita a aprendizagem das relações matemáticas, desde que o material seja bem utilizado.

Ao discutirmos aqui tão importante aspecto do ensino e da aprendizagem matemática, outra categoria de análise que emergiu foi o papel do docente, no processo de inovação das metodologias nas práticas pedagógicas. Nesse viés, podemos afirmar que o docente deve ser assim como o educando, ativo e participativo na construção do conhecimento, buscando, através da formação continuada, revisitar suas concepções e práticas para uma mediação pedagógica que venha a mobilizar aprendizagens com qualidade. Para que isso ocorra, os docentes devem procurar alternativas para potencializar a motivação para a aprendizagem, além de desenvolver a autoconfiança, a organização e a concentração dos educandos, não desconsiderando os seus conhecimentos prévios, como reitera Libâneo:

[...] o professor medeia a relação ativa do aluno a matéria, inclusive com os conteúdos próprio de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem a sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar (2004, p. 29).

Os educandos levam para a escola conhecimentos e ideias construídas através das experiências que vivenciaram em seu grupo sociocultural. Eles chegam à sala de aula com diferenciadas ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. Uma situação que pode aplicar estes conhecimentos é na elaboração de um minimercado, experiência que foi realizada por uma professora.

Ensinar o sistema monetário montando um mercado na sala utilizando embalagens, respectivos valores, moedas, cédulas para vivenciar na prática noções de adição, subtração, situação-problema, lista de compras. Foi possível avaliar a criatividade, o raciocínio, a organização, a maneira de interagir e a aquisição do conhecimento (Professora E).

Cabe ao docente articular tais ferramentas para as aprendizagens em sala. Uma das professoras participantes da pesquisa descreveu uma atividade matemática através da degustação de uma bergamota que, por mais simples que pareça, foi uma iniciativa que resultou em uma experiência significativa, como podemos constatar:

Mas uma aula que chamou muito a atenção dos alunos, foi quando cheguei na sala com uma sacola de bergamotas e falei que iríamos trabalhar sobre o outono. Após conversação sobre a estação e sobre a fruta, pedi para que desenhassem a bergamota. E fizeram comentários sobre os tamanhos que não eram iguais. Logo após, pedi para que descansassem a fruta e que apenas fizessem o registro de quantos gomos havia. Foi um falatório só, pois havia quantidades diferentes e eles ficaram muito surpresos e corriam nas classes dos colegas para ver quantos gomos cada um havia encontrado. Mas não parou por aí; chegou o momento de degustar a fruta e guardar o total de sementes dentro de um copinho que havia sido entregue anteriormente. Para eles, foi agora, ainda mais surpreendente, pois perceberam que o tamanho da fruta não influenciava na quantidade de sementes, ou seja, bergamotas menores tinham mais sementes que uma maior, ou não. Cada aluno fez o seu registro e depois, coletivamente, foram montados gráficos sobre a quantidade de gomos e outro sobre a quantidade de sementes. Pude perceber que, após essa aula, os alunos traziam para o lanche frutas com sementes para depois fazer a contagem (Professora C).

O fato de o docente planejar intervenções diferenciadas com materiais distintos propicia aulas prazerosas e educandos mais envolvidos na construção do conhecimento. Proporcionar aulas diferentes, lúdicas, com a ajuda da criatividade, pode tornar a forma de ensinar mais fácil, pois motivará o educando a buscar, compreender e descobrir o que está sendo proposto. A aula criativa não é apenas aquela com muitos recursos visuais ou tecnológicos, mas também, quando se faz o emprego de diferentes recursos da realidade dos educandos, pois possibilitará o estabelecimento da realidade com o conteúdo estudado. O docente tem a possibilidade de trabalhar com materiais existentes no cotidiano de seus alunos, realizando intervenções e partindo do contexto vivido por eles, produzindo assim conhecimentos de forma significativa.

As necessidades cotidianas contribuem como uma ferramenta educativa se bem adequadas ao contexto em que se efetiva a aprendizagem. A professora C relacionou o estudo da estação do ano (outono), às características de uma fruta (bergamota) e, após, desenvolveu os conteúdos

matemáticos, como comparações de tamanho, contagem, quantidades, diferentes formas de registros e escritas de gráficos.

Para que se desenvolvam os processos de abstrações, o professor deve encorajar as crianças a pensarem ativamente, estimulando seu desenvolvimento cognitivo. “[...] o professor tem um papel crucial na criação de um ambiente material e social que encoraje a autonomia e o pensamento” (KAMII 1990, p. 45). Aos educandos deve ser dado o direito de aprender e de construir seu conhecimento, através de práticas pedagógicas ativas e significativa, para que ele desenvolva a partir das relações estabelecidas entre o abstrato e o concreto. O professor deve agir como mediador neste processo, não sendo indiferente ao uso de materiais concretos, mas estes devem ser vistos como uma ferramenta de apoio às práticas em sala de aula. Assim como afirma Gadotti,

o aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem ((2003, p. 16).

Uma destas possibilidades é a criação e elaboração de materiais manipulativos para as aprendizagens matemáticas. Ao descrever uma prática matemática, uma professora se manifestou da seguinte forma:

Construímos em uma folha de cartolina um painel. Foi oportunizado a brincadeira e o aprender. Jogavam o dado e observavam o valor colocado os numerais na adição e subtração para ter o resultado e usavam os dedinhos das mãos (feito de papel) colocando o dedo na palma da mão prendendo com velcro. Eles gostaram muito e aprenderam o processo Professora A).

No mesmo viés, a professora C aponta um fato que, muitas vezes, é utilizado por outros docentes como justificativa para a falta de elaboração de recursos pedagógicos: “Torna-se talvez, cansativo para o professor que tem que criar jogos, trabalhar muito em grupo e numa sala onde os alunos estão com material lúdico, há também o barulho. Mas é um barulho onde o aprendizado está acontecendo”. No final, a referida professora conclui dizendo que é um barulho que oportuniza aprendizado. Quanto ao barulho, em sala de aula, que é uma queixa frequente, a Professora E pondera que “o barulho pedagógico muitas vezes é incompreendido pelos pares da escola”.

Para a superação desta barreira que muitas vezes é imposta pelos próprios pares da escola Gadotti enfatiza:

[...] deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho: “Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos” (2003, p. 31).

Outro problema que as escolas e os docentes enfrentam, além da falta de recursos financeiros e a falta de estrutura física das instituições, é a escassez de recursos pedagógicos manipuláveis para a utilização nas práticas pedagógicas. Muitas escolas não possuem recursos para a aquisição de materiais e quando os têm são poucos ou estão defasados e incompletos. O docente, neste momento, deve lançar mão da criatividade e iniciativa na busca de outros recursos e alternativas para que possa desenvolver sua prática pedagógica.

Em seu livro *Boniteza de um sonho*, Gadotti aborda alguns aspectos sobre a carreira do professor com seus encantos e exigências.

Para ensinar são necessárias principalmente duas coisas:

- a) gostar de aprender, ter prazer em ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção do seu jardim, de sua roça;
- b) amar o aprendente (criança, adolescente, adulto, idoso). Só aprendemos quando aquilo que aprendemos é “significativo” (Piaget) para nós e nos envolvemos profundamente no que aprendemos (2003, p. 54).

Assim, para ser professor é necessário amar o que faz. Além de superar os desafios que se apresentam na rotina de sala de aula, é necessário ser um profissional ativo, criativo e disposto a aprender. Ser um professor pesquisador, crítico e reflexivo, que se proponha a revisitar suas concepções e resignificá-las. Para tanto, deve, também, contar com o apoio da equipe gestora, para que a escola viabilize seu projeto educativo, considerando as premissas sobre as quais temos nos debruçado nesta pesquisa. E, nesse processo, os professores devem ser acolhidos, receber apoio e estabelecer parceria com seu coordenador pedagógico, profissional que atua no coletivo dos professores, mediando a reflexão sobre a prática, em momentos organizados nas reuniões pedagógicas, bem como, no diálogo do dia a dia, incentivando a troca de experiências e ações coletivas, no desenvolvimento

do projeto político-pedagógico das escolas, objetivando uma educação com qualidade.

Ao finalizar o presente texto, revisitamos os estudos realizados a partir da proposta de investigação e registramos que o conhecimento construído, a partir da mesma evidência, a Matemática, desempenha um papel fundamental na vida do ser humano. Esse conhecimento nos possibilita resolver problemas no cotidiano; funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Ainda, a trajetória da pesquisa permitiu dar respostas à questão norteadora, uma vez que foram atingidos os objetivos estabelecidos. As vozes das participantes da pesquisa e os referenciais teóricos consultados apontaram que a construção da aprendizagem matemática, no primeiro ano do Ensino Fundamental, deve acontecer em interação dos educandos e professores, tornando a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa. Ainda, constatou-se que a utilização de atividades lúdicas e de materiais concretos está relacionada ao desenvolvimento cognitivo dos educandos, pois ajuda na aprendizagem, fazendo com que a disciplina não seja tão abstrata e possa tornar-se significativa para o educando.

Desta forma, é possível afirmar que o emprego do material concreto ajuda no ensino da Matemática e, no primeiro ano do Ensino Fundamental, é imprescindível que se oportunizem aos educandos vivências pedagógicas com a manipulação dos referidos materiais, no sentido de mobilizar a aprendizagem de novos saberes e que a mesma seja realizada de maneira lúdica, desenvolvendo seu raciocínio.

Outro aspecto que destacamos é a importância de o educador estar aberto a ressignificar suas concepções e práticas, à luz dos novos paradigmas educacionais e do novo perfil do aluno que encontramos em nossas salas de aula. E, temos assinalado, ao longo deste texto, nosso entendimento de que a (re)invenção das práticas pedagógicas e o ressignificar da escola, como afirma Vasconcelos (2010), estão permeados pelos saberes e fazeres do coordenador pedagógico, enquanto um *intelectual orgânico*, ou seja, que assume o papel de mobilizar as pessoas para a mudança, atuando lado a lado com os professores, porque também o é, buscando acolher, provocar, subsidiar e interagir com os mesmos, fazendo trocas e aprendendo com sua equipe. Tal processo requer que todos os envolvidos reconheçam a necessidade de refletir sobre os saberes docentes já construídos, competências e habilidades já desenvolvidas, para que novos saberes e

fazerem sejam elaborados, de acordo com as exigências do cotidiano e dos sujeitos em que a ação educativa se desenvolve.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. **Matriz de avaliação de matemática** – PISA, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

CANDIDO, Patrícia T. Comunicação em matemática. *In: ____*. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. São Paulo: Papyrus, 1990.

LIBÂNEO. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicolli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ORSOLINI, Alba Valéria Penteado; OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta. **Estudo de caso como método de investigação qualitativa**: uma abordagem bibliográfica. Centro Universitário Municipal de Franca. Uni-facef, 2005.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: Artmed, 1992.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2011.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira (org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; CÂNDIDO, Patrícia; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouros-SP, 2014. Disponível em:

<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. *In*: _____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O papel do pedagogo em espaços não escolares

Talia Schwantes Lanzoni*

Maristela Pedrini**

Introdução

As rápidas, contínuas e profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que temos vivenciado na sociedade contemporânea, decorrente da mudança paradigmática das últimas décadas, reverberam de forma intensa no campo educacional. Em meio aos novos desafios de um cotidiano incerto e cada vez mais instável, a educação surge como “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 2001, p.11).

Diante do exposto, a reflexão e o debate sobre o novo papel da educação no desenvolvimento tanto das pessoas quanto das sociedades é uma necessidade. Neste novo cenário, repensar o processo educacional e dos seus atores para além do ensino sistematizado requer rever concepções de escola, de ensino, de aprendizagem e da própria educação. Tal movimento implica a ressignificação dos papéis dos profissionais da educação e da sua própria formação, que pressupõe novas competências e habilidades para a docência neste novo contexto (TARDIF, 2002), bem como em contextos emergentes afetos aos processos de aprender e ensinar.

Nesse sentido, o presente texto vem socializar reflexões e o conhecimento construído a partir do estudo realizado como um Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia¹ com enfoque no papel do pedagogo em espaços não escolares, tendo em vista a amplitude das novas

* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como auxiliar de Educação Infantil numa escola de Educação Infantil de Bento Gonçalves (RS).

** Possui graduação em Ciências – Habilitação em Biologia pela Universidade de Passo Fundo (1987). Especialização em Psicopedagogia Institucional (FCPAA/SP). Especialização em Educação a Distância (UCS). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é Pós-Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS. É professora (graduação) na Universidade de Caxias do Sul; professor adjunto.

¹ O referido Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Oficinas pedagógica e suas contribuições no acolhimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social”, está disponível para consulta no acervo de trabalhos acadêmicos da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul.

políticas educativas balizadas pelos ideais do desenvolvimento integral do ser humano e da cidadania global, amparados em documentos legais internacionais e, tratando-se da educação brasileira, ancorados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.

Assim, de acordo com as novas concepções permeando o campo da educação, deparamo-nos com a complexidade do educar, além das paredes da sala de aula, geograficamente definida, nas instituições chamadas escolas que atendem a uma organização política e educacional determinada, em a nível nacional. Hoje, a sociedade dispõe de outros espaços educacionais coletivos, públicos, de iniciativa privada ou confessional, promotores da educação. Esses espaços, na maioria das vezes, de caráter assistencialista, demandam a atuação de profissionais, sejam professores, técnicos, cuidadores, recreacionistas, terapeutas, entre outros ofícios. E, tendo em vista a necessidade do acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas propostas nesses espaços não escolares, surgiu um novo campo de atuação para o pedagogo, considerando que a formação integral do ser humano, seja no espaço escolar, seja no não escolar, exige profissionais com qualificação e preparação adequada para essas funções. E, neste contexto, o papel da coordenação pedagógica se torna necessário e referendado perante as mudanças experimentadas, como pontua Domingues,

a atuação da coordenação pedagógica passa a ser entendida não mais como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo (2014, p. 17).

Diante do exposto, apresentamos um recorte da pesquisa realizada que se debruçou sobre o tema “Oficinas pedagógica e suas contribuições no acolhimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social”, no sentido de dar visibilidade ao importante papel do coordenador pedagógico nos espaços não escolares.

Notas introdutórias

A realidade nos mostra que muitas crianças e jovens, que se encontram em situação vulnerável perante a sociedade, muitas vezes, suscetíveis à

violência, às drogas, à exploração sexual, entre outras situações que emergem do cotidiano no qual estão inseridos. Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, estabelece o direito social a todos. São direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Assim, a partir deste cenário social, em que não são garantidos os direitos fundamentais a muitas crianças e adolescentes, e em que muitos deles, estão se envolvendo em situações de risco, como, por exemplo, drogas e crime, sendo alvo fácil de pessoas mal-intencionadas, surgiram algumas instituições assistenciais, que prestam apoio às famílias e a essas crianças e adolescentes, no sentido de promover um cuidado e uma orientação para que possam ter o mínimo do que lhes é de direito.

As referidas instituições assistenciais foram criadas pelo governo federal através, da Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999, a qual “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público; institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências”. Inspiradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as entidades assistenciais buscam garantir os direitos dos cidadãos, num mundo de tantas fragilidades e injustiças. Dentre esses valores, podemos destacar a liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual, valores esses que norteiam a construção coletiva dos direitos e das responsabilidades sociais. Ainda, nas referidas entidades assistenciais, que são espaços não escolares, é comum o desenvolvimento de atividades na modalidade de oficinas pedagógicas, que visam o alcance das metas citadas anteriormente.

Nesse contexto, a pesquisa sobre a qual nos referimos, partiu da questão norteadora *Qual o papel das oficinas pedagógicas no processo de acolhimento e aprendizagem de crianças em vulnerabilidade social, atendidas numa instituição assistencial do município de Carlos Barbosa/RS?* Com o objetivo de investigar a forma como as oficinas pedagógicas podem influenciar o desenvolvimento social das crianças, em situação de vulnerabilidade social, atendidas na referida instituição, bem como

relacionar as principais contribuições dessa metodologia para a socialização e o desenvolvimento de valores nos sujeitos envolvidos.

Diante do exposto, justificamos a relevância do estudo aqui descrito, tendo em vista que a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia forma pedagogos(as) para atuarem em espaços escolares e não escolares, oportunizando um leque de possibilidades de atuação profissional, como gestores de sala de aula, bem como na gestão pedagógica, atuando como coordenadores(as) pedagógicos(as), entre outras funções.

Oficinas pedagógicas

A partir da constatação de que o movimento de acolhimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, promovido por entidades assistenciais, conta com o emprego da proposta metodológica da prática de oficinas pedagógicas, torna-se relevante aqui conceituá-las e revisitar a fundamentação teórica dessa metodologia. Ainda, é importante destacar a participação do coordenador pedagógico no processo de escuta pedagógica, organização, coordenação e acompanhamento das referidas oficinas, nos espaços em que as mesmas são desenvolvidas.

Para Anastasiou e Alves (2009), as oficinas pedagógicas são estratégias para a construção e reconstrução do conhecimento, através de vivências, e afirmam que

a oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 96).

As oficinas pedagógicas nos trazem diversas possibilidades para se trabalhar, dentro e fora da sala de aula; através delas podemos desenvolver a formação integral do ser humano, trabalhando desde o movimento corporal até o pensar, e a escrita, ou seja, o desenvolvimento de diversas habilidades e competências cognitivas e sociais de forma prática.

Portanto, as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem dinâmicas, reflexivas, com vivências que podem ser

empregadas em diferentes ambientes, em especial nestes dos quais estamos tratando – as entidades assistenciais –, que acolhem indivíduos advindos das mais variadas origens e vulnerabilidades. Para que possa ocorrer o acolhimento dessas crianças e adolescentes que frequentam as instituições sociais de forma saudável, é importante que a instituição direcione um olhar individualizado a cada criança e adolescente, compreendendo sua história de vida e o contexto cultural e social de cada um e, nesse processo, evidencia-se, mais uma vez, a importante contribuição do coordenador pedagógico.

Quando abordamos o desenvolvimento da criança e do adolescente, encontramos a família, como uma forte influência na vida dos mesmos. Bronfenbrenner (1999) destaca os três principais sistemas que afetam a criança em desenvolvimento, os quais são: a família, a escola e o ambiente externo a estes dois contextos. Quando Bronfenbrenner (1999) fala da família, podemos destacar que, na infância, a família é o espelho da criança, é nela que a criança vai buscar seus exemplos, se inspirar no modo de vida que quer seguir. Porém, sabemos que muitas crianças e adolescentes vivem em situação de negligência familiar, e é principalmente nesses casos que entra o papel da escola e das instituições assistenciais, para dar todo o suporte necessário para que essa criança tenha um desenvolvimento saudável. Estes apontamentos nos fazem refletir sobre a importância da educação enquanto possibilidade de resgate dos indivíduos, uma educação libertadora (FREIRE, 1980), para que possam conquistar seu espaço nesse nosso mundo, e possam ter uma vida digna e justa.

Caminhos metodológicos

A partir da questão norteadora da pesquisa, definimos os caminhos metodológicos para levantar dados, a fim de buscar respostas ao problema de investigação. Assim, a pesquisa realizada, de cunho qualitativo, empregou a metodologia de estudo de caso, que é aplicada quando o pesquisador busca uma compreensão extensiva com objetividade e validade conceitual. Interessa ainda as perspectivas que apontem para um projeto de civilização identificado com as histórias desses grupos (ROCHA, 2008). No primeiro momento, foi realizada pesquisa bibliográfica, quando se fundamentaram teoricamente os principais conceitos envolvidos na pesquisa de forma clara e objetiva. O segundo momento se caracterizou pela escolha do campo de

investigação e por seus sujeitos, no sentido de viabilizar a busca de respostas à questão norteadora da pesquisa. O campo de investigação escolhido foi uma entidade assistencial do município de Carlos Barbosa – RS.

O principal objetivo da entidade pesquisada é oportunizar diariamente atividades diversificadas, proporcionando aprendizagens significativas através de oficinas pedagógicas, contribuindo no processo de interação social, atendendo crianças e adolescentes no turno inverso ao da escola regular, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social, além de promover o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em seus aspectos físicos, cognitivos, social, artístico e afetivo. A entidade, campo de investigação, oferece as seguintes oficinas: de acolhimento, artes, conhecimentos múltiplos, educação física, recreação, artesanato, informática, culinária, espaço júnior, de estudos, horta, convivência e valores, oficina da cooperativa, língua espanhola, jornalismo, de pesquisa, do pensar, de banda, de dança, de prática de orquestra, de teatro, de teclado, de atletismo e de *taekwondo*. Ainda, a instituição oferece mais três oficinas: informática, musicalização e futsal. Definido o campo de pesquisa, ocorreu a elaboração e realização das entrevistas semiestruturadas com o público da instituição assistencial, localizada na Serra gaúcha, para dar andamento à investigação.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a cinco alunos e a cinco professores da instituição em foco, com o objetivo de levantar dados em busca de respostas à questão norteadora da investigação. A identidade da instituição e dos sujeitos participantes da pesquisa foram mantidas em sigilo, tendo em vista a ética da pesquisa. Os dados coletados foram analisados de acordo com os princípios da análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 15 *apud* SANTOS, 2012). A referida análise proporcionou a interpretação e apreensão das mensagens contidas nas falas dos participantes da pesquisa e possibilitaram a identificação dos seguintes blocos de análise ou categorias emergentes: *Oficinas pedagógicas: aprendizagem significativa e inovação metodológica; dificuldades e possibilidades no acolhimento através das oficinas pedagógicas; oficinas pedagógicas: acolhimento e a formação de valores; e oficinas pedagógicas: inserção social e preparação profissional.*

Os achados da pesquisa

A primeira categoria de análise, intitulada *Oficinas pedagógicas: aprendizagem significativa e inovação metodológica*, descreveu, caracterizou e analisou as oficinas pedagógicas oferecidas na instituição, campo de investigação. Os relatos dos educandos permitiram identificar que as oficinas pedagógicas promovem aprendizagens significativas (AUSUBEL, 1980) e a dinamização da aprendizagem. Nesse aspecto, os educadores entrevistados também destacaram a importância de que a aprendizagem significativa produz sentido através de vivências, como afirmou a educadora n. 2:

Trabalho com três oficinas (horta, culinária e conhecimentos múltiplos), nas quais são desenvolvidas diversas atividades pedagógicas somente de forma prática e lúdica, tornando assim a aprendizagem mais atrativa e tentando mostrar que sim, podemos rever o conteúdo escolar de uma maneira diferente e prazerosa (Educadora n. 2).

A fala acima reitera que, através das oficinas pedagógicas, desenvolvidas na instituição, é possível mobilizar diversas aprendizagens, trabalhando com novas metodologias, capazes de despertar o interesse pelo aprender nos educandos, bem como contribuir com seu conhecimento de mundo e formação em valores, de forma significativa. Tal constatação remete à preparação do educador e do coletivo de educadores da entidade, para o planejamento, a seleção e desenvolvimento de propostas que venham a mobilizar os educandos no processo de aprender. Tal aspecto remete à função do coordenador pedagógico, enquanto articulador do coletivo de professores.

A segunda categoria, *Dificuldades e possibilidades no acolhimento através das oficinas pedagógicas*, chama a atenção para dificuldades encontradas nesse processo, pois lidar com as situações de vulnerabilidade e abandono exige muito do educador, pois para atuar com crianças e jovens que se encontram em uma situação vulnerável, o educador deve ter muita sensibilidade e estar preparado para a mediação pedagógica com educandos com fragilidades em todos os aspectos. Para muitos dos educandos ouvidos, ficou evidente que o acolhimento na entidade tem fundamental importância para a sua vida e que, apesar das dificuldades do cotidiano, a acolhida dos seus professores através das oficinas pedagógicas, constituem-se possibilidades para o futuro. Os relatos dos educadores, no entanto,

revelaram que algumas crianças alegam que não gostariam de estar ali, como refere a educadora n. 4:

Nos deparamos com alguns alunos passando por fases difíceis em sua vida, tornando-se assim alunos revoltados, percebemos também a ausência de seus pais em relação à vida de seus filhos, o que torna difícil contornarmos a situação. Enfrentamos também dificuldades com alunos que não gostariam de estar aí e fazem de tudo para atrapalhar o bom andamento das oficinas; muitos se negam a fazer as atividades propostas e começam a bagunçar (Educadora n. 4).

Os relatos dos professores apontam que as crianças e adolescentes oriundos de uma realidade de vulnerabilidade devem ser trabalhados a partir de suas necessidades e, muitas vezes, são necessários encaminhamentos à equipe multidisciplinar, para que sejam acompanhados em suas dificuldades e em seus traumas. Considerando as características dessa realidade, a formação e a qualificação do educador se torna essencial para auxiliar e enfrentar os desafios e se constituir em apoio à superação das referidas dificuldades. Nesse aspecto, destaca-se, também, a importância da formação permanente dos educadores, para a atualização de conhecimentos e competências, remetendo as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, bem como do trabalho em equipe, que é indispensável para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la aos diferentes grupos de alunos e as suas necessidades (DELORS, 2001, p.166). Neste viés, reafirmamos que as possibilidades de trabalho do coordenador pedagógico, nos diferentes cenários educacionais escolares ou não, vêm sendo ampliadas e demandam a atuação crítica e reflexiva, produzindo sentidos diversos, a partir do contexto em que se efetiva a sua prática. Por esse motivo, pontuamos também que a própria formação do pedagogo, enquanto coordenador pedagógico, deve contemplar a formação contínua e as mudanças vivenciadas nos diferentes cenários da realidade.

A terceira e última categoria, intitulada *Oficinas pedagógicas: acolhimento e a formação de valores*, aponta que, no campo investigado, nas oficinas pedagógicas oferecidas aos educandos, são trabalhados valores, competências, habilidades, atitudes e motivações, para que possam se desenvolver cognitivamente e socialmente, como também, profissionalmente. Nesse aspecto, a forma de acolhimento é o primeiro passo para que se possa

desenvolver a criança e esse jovem que lá é assistido, seja de forma cognitiva, social ou profissional, como se manifestou a educadora n. 1:

As oficinas são importantes, são ótimas ferramentas de inclusão, auxiliam no desenvolvimento de disciplina e trabalhos em equipe. Oportunizam contato com áreas que talvez os alunos não tivessem acesso sem as mesmas, como dança, conto, esportes, etc. (Educadora n. 1).

É trabalhando com a formação integral do indivíduo, formando valores, espírito crítico, ética, atitudes e buscando aperfeiçoar seus conhecimentos que as instituições assistenciais buscam, através das oficinas pedagógicas, inserir esses jovens no meio social e preparar para o mercado de trabalho.

O diálogo com alguns dos educandos permite constatar que há jovens que pensam conseguir um emprego, para ajudar os pais nas contas da casa, outros pensam no simples fato de conquistar sua independência financeira. Ainda, alguns mencionam que seus pais se enchem de orgulho quando enxergam seus filhos buscando um emprego; alguns gostariam que seus filhos estivessem trabalhando, simplesmente para ocupar sua mente e não ter tempo para pensar em praticar alguma infração ou se envolver com coisas erradas.

Com a educação temos o “poder” de transformar a vida de muitas pessoas, basta que queiram; através dela construímos saberes, valores, quebramos barreiras de preconceito e com ela podemos alcançar nossos objetivos; é isto que temos que provar para essas crianças e jovens: que por mais que outros caminhos parecem mais fáceis para conseguir o que querem, é através da educação que alcançarão seus objetivos da maneira correta.

Desse modo, constatamos a importância das oficinas pedagógicas como meio de inserir as crianças e os jovens no meio social, auxiliando para sua formação integral e profissional.

Considerações finais

O estudo realizado, cuja síntese apresentamos neste texto, proporcionou discutir, refletir e investigar a campo as contribuições das oficinas pedagógicas, em ambientes não escolares, para o acolhimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, uma vez que, geralmente, são empregadas nos ambientes escolares. Assim, o reconhecimento das

oficinas pedagógicas, como aliadas à educação escolar e não escolar, permite afirmar que podem ser empregadas em diferentes contextos, possibilitando trocas de conhecimento e aperfeiçoamento contínuo das habilidades desenvolvidas através das mesmas.

A investigação demonstrou que as oficinas pedagógicas auxiliam na aprendizagem dos educandos, facilitando esse processo, através dos relatos de alguns educandos que participaram da pesquisa descrita. Os educadores, por sua vez, também se manifestaram reconhecendo a importância das oficinas no processo pedagógico, conceituando-as como recurso útil, para despertar o interesse dos educandos em aprender os conteúdos, bem como para aperfeiçoar suas habilidades e interação. Há um entendimento pelos participantes da investigação de que o emprego de oficinas pedagógicas, como uma ferramenta de aprendizagem, se torna importante desde a infância, pois possibilita a interação com o novo e desperta o interesse por novas aprendizagens.

No estudo desenvolvido, ficou evidente a importância da figura do coordenador pedagógico enquanto profissional que tem o papel de articular o coletivo de educadores, bem como acompanhar os processos pedagógicos desenvolvidos no espaço não escolar, foco da investigação. Tal constatação possibilita o reconhecimento da ampliação dos campos de atuação do pedagogo, bem como da função de gestão da educação exercida pelo mesmo, na interação com seus pares.

Os educadores, como mediadores do conhecimento, tem um papel muito significativo, pois são responsáveis por despertar o interesse dos alunos nos diversos conteúdos, tornando, assim, as vivências e aprendizagens mais dinâmicas e significativas.

Muito embora os participantes da pesquisa tenham sinalizado algumas dificuldades e limitações no processo que desenvolvem, é necessário reconhecer as contribuições do emprego das oficinas pedagógicas no acolhimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. As referidas oficinas não são apenas uma inovação nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo-lhes o direito de aprender, mas proporcionam muitas outras possibilidades ao auxiliar no desenvolvimento integral do educando.

Dessa forma, os objetivos traçados para este estudo foram atingidos à medida que foi possível construir um conhecimento sobre as importantes

contribuições das oficinas pedagógicas, no processo de acolhimento em instituições sociais, no sentido de promover a formação integral de crianças e adolescentes, para que possam transformar sua realidade em busca de um espaço com equidade e justiça social, ou seja, o que lhes é de direito enquanto cidadãos. Tal afirmação remete à visão da educação socializadora do novo século, expressa em Relatório da Unesco:

Educar sempre foi e continua a ser hoje uma tarefa eminentemente social. A formação da personalidade madura resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal como da construção da alteridade solidária, ou seja, do processo de descoberta do outro como atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade (DELORS, 2001, p. 222).

Sabemos que a tarefa é complexa, e que o século XXI enfrenta um grande desafio: a reconstrução das comunidades humanas. Essa nova ordem social, segundo o referido relatório, ocorrerá a partir da “formação para a justiça”. Entendemos que o acolhimento e o trabalho com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social seja, em escolas regulares e/ou em entidades assistenciais, tema da investigação descrita, para contribuir com as mudanças tão necessárias em nossa sociedade. Frisamos que a formação para a justiça, neste caso, é entendida como *equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos e apreço pela diferença* (DELORS, 2001, p. 223), e pressupõe o engajamento das famílias e da sociedade civil como um todo.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** Trad. de Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Entidades e organizações de assistência social. **Secretaria Especial do Desenvolvimento Social,** 2017. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/entidade-de-assistencia-social>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Unesco, 2001.

Entidades e Organizações de Assistência Social. **Secretaria Especial do Desenvolvimento Social**, 2017. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/entidade-de-assistencia-social>. Acesso em: 24 mar. 2019.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ROCHA, J.C. Estudo de Caso. **Jusbrasil**, 2016. Disponível em: <https://joseclaudiorocha.jusbrasil.com.br/artigos/332690218/estudo-de-caso>. Acesso em: 1º jun. 2019.

ROCHA, José Cláudio. **A reinvenção solidária e participativa da universidade**: um estudo sobre redes de extensão universitária. EDUNEB: Salvador, 2008.

SANTOS, Fernanda Marsaro. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 01, p. 383-387, 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: o quê, por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série Educação, 3).

Considerações finais

Este livro, ao refletir questões cotidianas relacionadas ao papel do coordenador pedagógico, destaca importantes elementos que contribuem para a constituição da identidade deste integrante da gestão escolar, que, como colocam alguns dos textos, ainda carece de construção mais significativa. Na primeira parte do livro, dialogamos com a missão contemporânea do coordenador pedagógico, e as temáticas apresentadas foram no sentido dos direitos humanos, da cultura da paz, da escola inclusiva e do direito ao aprender. Pilares esses que, como coloca no prefácio o Prof. Paulo Nodari, são “compromisso responsável de todos os seres humanos” e da educação, seja escolar, seja não escolar, como imprescindível nesse compromisso com a missão de formar seres humanos. Portanto, o coordenador pedagógico como agente de reflexão e gestão está intrinsecamente envolta por elas.

Tais pilares ganham importância ao organizarem esta função, por serem temas contemporâneos, que indicam para a garantia do direito de aprender como direito humano; tão demarcados nos tempos atuais, trazem novas percepções para a sociedade e para a educação. Vivemos momentos de mudanças sob diferentes prismas, um deles é da gestão e outro o da *práxis* de coordenadores pedagógicos. Fazer com competência política e pedagógica suas tarefas constitui a arte na educação.

A educação inclusiva nos mostra que a escola, seja qual for o *locus* de ação e o tipo de organização, deve atender a todas as pessoas considerando suas especificidades, cuja relevância do conviver leva a “considerar a paz como respeito ao outro”. Neste contexto, a busca pela paz é um processo contínuo e que permanece diariamente nesse meio, favorecendo o bem-estar do grupo e o convívio entre os pares.

Nos capítulos desta primeira parte, pudemos concluir que o coordenador pedagógico precisa, como um processo dinâmico, dialógico, inclusivo, se construir como profissional e contribuir para a educação nestes tempos “epidêmicos” em que vivemos, nos quais é difícil ter certezas, e soluções são movimentos incongruentes de fazer e aprender ou vice-versa, sabendo conviver com as diferenças e coordenando ambientes onde a paz seja um princípio de ação.

Na segunda parte, compomos textos que refletem e narram experiências pedagógicas coordenadas pelo profissional, tema deste livro. Experiências essas que se deram a partir de olhares sensíveis, autônomos e reflexivos capazes de juntar forças e saberes para produzir práticas diferenciadas, que, além, de dar protagonismo ao fazer do coordenador pedagógico, encoraja ações docentes de inovação e de aproveitamento dos saberes locais das organizações, sejam elas escolares ou não, como a relatada nas oficinas pedagógicas realizadas num espaço de acolhimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

As experiências estão no sentido de potencializar a direito ao aprender do coordenador pedagógico e de seus pares docentes; da gestão democrática, como saber que movimenta em direção a práticas coletivas, reflexivas que geram processos de aprender junto. São experiências que apresentam dinâmicas, técnicas didáticas, oficinas e materiais pedagógicos que favorecem o aprender junto, humanizado, que educa para a participação, a autonomia e empodera para o aprender enquanto ensina.

Para finalizar, percebemos o valor do coordenador pedagógico e a necessidade de compor, com arte, seu processo de aprender. Processo que passa por oferecer formações adequadas, reconhecer a importância da função, construir ambientes com autonomia e participação democrática, e que sejam capazes de acolhimento de saberes diversos.

