

Mary Ane de Souza



SEMED-Dourados

maryanesouza2326@gmail.com

Paulo Vitor Ferreira Gonçalves



Prefeitura de Novo Horizonte do Sul - MS

pv_fg@hotmail.com

Marsiel Pacífico



Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

marsiel.pacifico@uems.br

Submetido em: 15/02/2022

Aceito em: 16/04/2022

Publicado em: 10/06/2022



[10.28998/2175-6600.2022v14nEsp658-679](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp658-679)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COLETIVO EM MATO GROSSO DO SUL

RESUMO: O trabalho investiga como o coordenador pedagógico tem atuado na promoção do trabalho coletivo nos ambientes escolares em Mato Grosso do Sul. Para tanto, inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, depois a aplicação de um formulário online para professores com questões sobre o trabalho coletivo e por fim traz uma análise quanti-qualitativa das respostas dos formulários. A pesquisa mostrou que a maior parte dos professores consideram que são desenvolvidas atividades de cunho coletivo, em contrapartida, também responderam que há posturas individualistas, de superioridade e competitividade entre os docentes. Pode-se chegar à conclusão que o coordenador pedagógico tem sugerido de maneira latente o trabalho coletivo, mas que a carga burocrática do trabalho impossibilita a efetivação dessa esfera nos ambientes escolares.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Trabalho Coletivo. Ambiente Escolar.

PEDAGOGICAL COORDINATOR PERFORMANCE IN THE DEVELOPMENT OF COLLECTIVE WORK IN STATE OF MATO GROSSO DO SUL

ABSTRACT: The work investigates how the pedagogical coordinator has acted in the promotion of collective work in school environments in Mato Grosso do Sul. For this, initially a literature review was carried out, then the application of an online form for teachers with questions about collective work and finally brings a quantitative-qualitative analysis of the answers of the forms. The research showed that most teachers consider that activities of a collective nature are developed, on the other hand, they also responded that there are individualistic postures, of superiority and competitiveness among teachers. It can be concluded that the pedagogical coordinator has latently suggested collective work, but that the bureaucratic load of work makes it impossible to carry out this sphere in school environments.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Collective Work. School environment.

LA ACTUACIÓN DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO COLECTIVO EN MATO GROSSO DO SUL

RESUMEN: El trabajo investiga cómo ha actuado el coordinador pedagógico en la promoción del trabajo colectivo en los ambientes escolares. Considerando que el trabajo colectivo es un ingrediente fundamental para el desarrollo de la gestión democrática y para la construcción de una educación para la libertad y que el coordinador pedagógico es uno de los responsables de esa efectividad dentro de los ambientes escolares, el problema de investigación nortea cómo ha influido el coordinador pedagógico la construcción de un entorno educativo colectivo. Por lo tanto, la investigación se dividió en tres etapas. Inicialmente se desarrolló un diálogo con investigadores del área sobre el tema, en el segundo, la aplicación de un formulario en línea para docentes con preguntas sobre el trabajo colectivo en ambientes escolares y el tercero trae un análisis cuantitativo-qualitativo de las respuestas a los formularios. Como principales resultados, la investigación arrojó que la mayoría de los docentes consideran que en sus instituciones se desarrollan actividades colectivas, por otro lado, también respondieron que los ambientes escolares estimulan la competencia entre los docentes y que en los eventos escolares específicos existen posturas individualistas, de superioridad y competitividad. entre profesores. Se puede concluir que el coordinador pedagógico ha planteado de forma latente el trabajo colectivo, pero que la carga burocrática de trabajo imposibilita la realización de este ámbito en los ambientes escolares.

Palabras clave: Coordinador pedagógico; Trabajo colectivo; Ambiente escolar.

1 INTRODUÇÃO

A palavra coletivo remete ao todo e completo, o que atente, ouve, abrange e envolve a todos. Pela gramática, é o substantivo que, estando no singular, designa o que está no plural. Nos estudos das relações humanas, a coletividade é um componente essencial da nossa vida não somente hoje, mas como elemento fundador da espécie (HARARI, 2015). A humanidade não se constitui protagonizada pelas determinações biológicas, mas se sustenta nos processos de socialização que introjetam e produzem valores, culturas, linguagens, sonhos e projetos.

Ao trazer o conceito para o contexto educacional entende-se que o trabalho coletivo é responsável pela construção de um ambiente democrático, crítico-reflexivo e com identidade pedagógica. Fusari (1992), entende por trabalho coletivo:

[...] aquele realizado por um grupo de pessoas - diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade - que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino (FUSARI, 1992, p.70).

Como explica o autor, o trabalho coletivo é realizado e idealizado por todos aqueles que estão presentes na escola. Dentre esses agentes, um deles é o coordenador pedagógico. Assim sendo, essa pesquisa tem como objeto de estudo a atuação do coordenador pedagógico e seu fazer na construção de ambientes educacionais que privilegiem o trabalho coletivo.

As discussões sobre a dialética histórica que se entrelaçam na produção do fazer pedagógico do coordenador consideram sua profissionalidade atrelada a duas dimensões: suas atribuições “estão ligadas à fiscalização, ao controle das ações do professor, entre elas, o cumprimento do planejamento e das rotinas da escola” (FRANCO, 2016, p.50), mas também às dimensões criativas e produtivas dos processos de ensino e aprendizagem.

Toda essa conjunção histórica passa pelas mesmas contradições sociais enfrentadas pela sociedade brasileira nos contextos que vão, principalmente, das tensões sociais que emergem da transição de um país governado por uma ditadura civil militar entre os anos de 1964 e 1985, até a chegada da Constituição Federal de 1988, que apresenta o conceito de gestão democrática e assim a utopia da construção de ambientes escolares livres, críticos e reflexivos, no qual o trabalho coletivo é uma das estratégias para a configuração desses espaços.

O conjunto desses processos, que aportam ideais progressistas mas ainda sem suplantar uma historicidade autoritária, posicionam atualmente o coordenador pedagógico na articulação entre a gestão escolar, no que se refere à supervisão do trabalho docente, ao Estado, no controle do cumprimento do currículo escolar e de políticas públicas, aos professores, na relação cooperativa do planejamento pedagógico, e aos alunos, na elaboração de estratégias gerais e específicas para a efetivação da aprendizagem.

Dado a sua articulação entre os sujeitos da comunidade escolar e seu papel central no desenvolvimento das práticas pedagógicas, a pesquisa aqui apresentada busca investigar como esse profissional tem atuado ou contribuído na promoção da coletividade nos ambientes escolares.

Consideram-se as como dificuldades para a promoção da coletividade nos ambientes escolares, primeiramente, a indefinição do campo de atuação do coordenador pedagógico na escola (LIMA; SANTOS, 2007), como também as condições de trabalho do professor, o tempo reduzido de sua permanência na escola, a forma como a escola está estruturada e estabelecidos os mecanismos de controle (ALONSO, 2002), a falta de organização temporal para momentos de articulação entre os educadores (FUSARI, 1992) e a dificuldade de organizar o confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos (DOMINGUES; BELLETATI, 2016).

Também é preciso considerar a produção de uma cultura individualista decorrente do modelo econômico neoliberal (EAGLETON-PIERCE, 2016) que está imbricada no ambiente escolar. Para Fullan e Hargreaves (2000), os professores adquirem a cultura do individualismo durante o processo de formação, porém o próprio sistema escolar é organizado para legitimar práticas individuais, pois, a fragmentação do ensino em disciplinas ou séries concorrem para fortalecer essa separação (ALONSO, 2002).

Entende-se aqui que o coordenador pedagógico é um agente específico para a construção de ambientes escolares democráticos. Sobre isso, Lima e Santos (2007) dizem que é o profissional que deve valorizar e ser articulador das ações coletivas.

Diante do exposto tem-se como problema de pesquisa: Se e como o coordenador pedagógico tem atuado para a construção de um ambiente escolar coletivo e democrático?

Para responder ao problema levantado e alcançar os objetivos propostos a pesquisa foi dividida em três etapas. Inicialmente foi desenvolvida uma leitura e diálogo com os autores da área sobre o trabalho coletivo na escola, na segunda, a aplicação de um questionário em formato de formulário online para 69 professores de instituições escolares públicas do Mato Grosso do Sul, de caráter municipal e estadual, contendo 11

perguntas fechadas e uma pergunta aberta sobre a coletividade do trabalho no ambiente escolar e o papel do coordenador pedagógico. O tipo de amostragem aplicado foi a amostragem por conveniência, de caráter não probabilístico. Desse modo, a realidade representada não permite extrapolar seus resultados com significativo grau de confiabilidade. Todavia, considera-se que as respostas obtidas podem e devem nortear novos levantamentos, sugerindo caminho para a formulação de hipóteses acerca do universo da pesquisa.

A terceira etapa traz uma análise quanti-qualitativa das respostas dos formulários de pesquisa, dado que tensiona os resultados obtidos à luz dos referenciais teóricos, buscando interpretar as respostas como um fenômeno social complexo, mas também compreende que a expressão quantitativa das respostas imprime sentidos e aponta tendências de comportamentos similares em espaços distintos. Outrossim, a abordagem quanti-qualitativa compreende que:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Assim sendo, o artigo está dividido em duas seções, além das considerações finais. A primeira discute o conceito de trabalho coletivo na escola e a segunda seção apresenta como tem sido o trabalho do coordenador pedagógico para a construção de um ambiente de trabalho escolar voltado a coletividade.

Considerando a totalidade em que se insere a temática do trabalho, acredita-se que a discussão e o estudo aprofundado sobre a potência do trabalho do coordenador pedagógico para a construção de ambientes escolares mais coletivos podem oferecer contribuições para a focalização da atuação desses profissionais nas escolas.

2 TRABALHO COLETIVO DOCENTE: APORTES CONCEITUAIS

A literatura apresenta distintas formas do olhar acerca do trabalho coletivo docente, como também muitas terminologias que, em sua ação, referem-se ao trabalho coletivo. Contudo, inicialmente, parte-se para conceituação do substantivo trabalho, que de acordo com a visão do materialismo histórico dialético, é uma atividade exclusivamente humana, na qual o homem satisfaz suas necessidades naturais e mediatas de acordo com seu tempo e cultura, Autor (ano) acrescenta que:

No princípio das organizações sociais mais rudimentares, o intervêr intencional e metódico sobre a natureza ocorria de modo a atender as necessidades físicas e

espirituais do homem. Alimentar-se, abrigar-se, indumentarizar-se para ritos e cultos: para tudo havia um propósito que era a primazia do trabalho enquanto instrumento de satisfação das necessidades pessoais e grupais ((PACÍFICO; GOMES, 2019, p. 48).

Fernandes e Varani (2017) complementa que o homem “[...] se compõe como sujeito histórico social na relação com o trabalho, trata-se de uma constituição processual que acontece antes do seu próprio nascimento e se complexifica ao longo da história e das relações sociais de produção” (FERNANDES; VARANI, 2017, p. 53).

Na perspectiva de Engels (1976, p. 1), o trabalho é condição fundamental para a vida do homem “em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”, ou seja, o fazer do trabalho constitui humanos. Partindo dessa dimensão ontológica, observa-se que a construção do sujeito social, cultural, simbólico e da linguagem, advém das necessidades dos primatas, que devido a elas aprimoram suas técnicas de produção, alterando a natureza externa e interna, e assim favorecendo a sua evolução. A ideia de trabalho configura-se pela busca da omnilateralidade, ou seja, a conjugação do trabalho intelectual e do trabalho manual como produtora da emancipação humana.

Partindo deste pressuposto, o verbete coletivo vem do latim *collectivus* que significa: “1. Recolhido; 2. Que é fundado no raciocínio, concludente; 3. Colher juntamente, recolher, juntar, reunir; 4. Ligar juntamente, atar juntamente, reunir, prender; 5. Ter elementos ligados em conjunto” (VICENTINI, 2006, p. 64). A natureza de coletivo está ligada ao ato de reunir-se em grupos de pessoas com objetivo mútuo, o que contempla a dimensão relacional do trabalho, sendo este constituído essencialmente entre sujeitos humanos, portanto considerado como do trabalho coletivo (FERNANDES; VARANI, 2017).

Neste sentido, compreende-se que o trabalho coletivo proporciona a humanização do homem possibilitando o seu desenvolvimento, pois, a nossa produção no mundo depende das relações de complementaridade que está no coletivo (FERNANDES; VARANI, 2017).

Cabe enfatizar, porém, que o centro da discussão está pautado no trabalho coletivo docente, e para tanto cita-se Varani (2005, p. 147) apresenta uma variedade de termos para trabalho coletivo docente: “investigação colaborativa, colaboração, grupo, pesquisa colaborativa, colegialidade, trabalho colaborativo e cooperação”, acrescentando, ainda, a “fragmentação” (HARGREAVES, 1998). Todavia, a polissemia do termo acontece devido a diferenciação da particularidade das práticas coletivas, que estão intrínsecas à existência dos objetos, do olhar e da cultura (VARANI, 2005).

Contudo, o conceito adotado de trabalho coletivo no âmbito deste estudo é o de Fusari (1992):

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade – que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuem com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino. Esse trabalho é caracterizado pela articulação da equipe escolar em torno da função social da Escola, sintetizada na tentativa de “democratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento”. A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns (FUSARI, 1992, p.70).

Destaca-se que a dimensão do trabalho coletivo nos espaços escolares tem fundamental importância para a promoção de uma gestão democrática:

O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais (GADOTTI, 2013, p. 162).

Entende-se que a escola é um espaço coletivo por abrigar diversas pessoas com suas diversas culturas. Porém, nem sempre há o trabalho colaborativo, aquele que abre espaço, que dá voz a todos e que incentiva a participação. As ações educativas, mesmo que seja, para a comunidade, muitas são executadas individualmente, o que tem como resultado práticas desconexas, desordenadas e conflitantes dentro de um mesmo espaço comum a muitas pessoas.

Nessa perspectiva, [...], a simples junção de trabalhadores da educação no ambiente escolar não leva ao trabalho conjunto, principalmente se ocorre a segregação de tarefas, de forma que cada um execute uma parte, uma vez que isso, em última instância, levaria à alienação do homem/professor ante sua produção e distanciar-se-ia da construção do processo coletivo (VARANI, 2005, *apud* BOY, *et al*, 2014, p.85).

O espaço escolar, permite interações e interlocuções variadas, mas não são estas que o torna um ambiente de trabalho coletivo, mas sim as ações desenvolvidas em seu âmbito, partindo de objetivos mútuos.

3 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO COLETIVO NO AMBIENTE ESCOLAR NO MATO GROSSO DO SUL

Para compreender como o coordenador pedagógico tem atuado para a construção de um ambiente educativo coletivo nos espaços escolares do Mato Grosso do Sul utilizou-se a análise quanti-qualitativa das respostas dos formulários, aplicados para 69

professores. O formulário apresentava 11 perguntas fechadas e uma pergunta aberta sobre a coletividade do trabalho no ambiente escolar e o papel do coordenador pedagógico. Dessarte, as perguntas foram divididas em duas dimensões, sendo a primeira o diálogo como exercício do trabalho coletivo, a segunda dimensão faz referência ao coordenador pedagógico como promotor do trabalho coletivo.

3.1 Diálogo como exercício do trabalho coletivo

Entende-se que para haver o exercício de um trabalho coletivo no ambiente escolar é necessário que haja em comum entre a comunidade pelo menos um problema, um objetivo e reflexões se construindo no conjunto da escola como um ciclo de ação-reflexão. Porém, para que esse exercício seja efetivado compreende-se que também é preciso envolver e exercitar a dialocidade entre os agentes que fazem parte da comunidade nos âmbitos interdisciplinar e transdisciplinar. Tal importância se dá, pois, é por meio do diálogo que se torna possível ouvir a voz dos sujeitos, compreendê-los e assim constituir o coletivo.

Gadotti (2013) compreende o trabalho coletivo como princípio pedagógico e explica que

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade exigem diálogo que se confunde com o próprio processo educativo. Numa perspectiva emancipatória, não é possível ensinar e aprender sem o diálogo, sem uma comunicação dialógica (GADOTTI, 2013, p. 161).

A intenção do diálogo é a formação de uma concepção global de educação dentro do universo escolar. Não é mais aceitável que essa concepção seja fragmentada entre grupos, séries e realidades de alunos e professores. A escola democrática articula os saberes para práticas interdisciplinares, “[...] é o objetivo da que se traduz na prática por um trabalho coletivo e solidário. Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem a gestão democrática e sem uma efetiva autonomia da escola” (GADOTTI, 2013, p. 161).

A interação entre os sujeitos no espaço escolar, de forma humanizada e justa, consolida as relações entre os diferentes membros da comunidade escolar, fortalecendo seus vínculos entre si e com a escola. Tal dimensão, por sua característica plural, melhora significativamente a capacidade de compreensão dos fenômenos decorrentes daquele espaço, ampliando as capacidades de diagnóstico e resolução dos problemas, além de ampliar os potenciais humanos e materiais em um sentido coletivo, democrático e pedagógico.

Compreende-se assim que, para a ampliação dos espaços de diálogo e para o cultivo do mesmo como cultura escolar, faz-se necessário a promoção, por parte da escola, de momentos específicos de encontros entre os sujeitos. Por entender essa dimensão como essencial para a construção de um trabalho coletivo que no formulário havia questionamentos sobre a frequência em que os docentes tinham, em sua comunidade escolar, momentos para discutir, compartilhar conhecimentos e vivências, fazer planos e avaliações dos processos educativos.

No gráfico 1 (um), consta a frequência com que os docentes participam de ações coletivas ativamente. Conforme já discutido o fato de estar em um ambiente coletivo não é determinante para caracterizar o trabalho como colaborativo, mas sim a necessidade do coletivo em estar alinhando a algo em comum. Todavia, ao questionar a frequência com que o educador participa de ações de troca entre os pares busca-se também compreender a maneira em que o trabalho coletivo está institucionalizado na escola.

Seja no paradigma em que a docência, por si só, é considerada um trabalho coletivo ou na visão de que o trabalho coletivo é um exercício que deve ser promovido pela instituição em parceria com toda comunidade escolar, a fim de mudar não só a sua realidade interna como também a realidade da comunidade externa.

Gráfico 1: Frequência com os educadores participam de ações coletivas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base nos dados do gráfico 1 (um), observa-se que as instituições educacionais têm buscado mecanismos para estimular o trabalho coletivo em seus espaços, uma vez que de 39% a 59% dos entrevistados participam das ações coletivas promovidas pelas instituições escolares.

Pacífico, Dias e Almeida (2019, p. 43) destacam que o grande desafio da escola na modernidade é “unir os sujeitos coletivamente, pois cada vez mais priorizam o individualismo de forma que estão sobrecarregados com atividades e tarefas do dia a dia, carregando em si a cultura da individualidade”, desencadeando nos ambientes escolares o desaparecimento da criatividade, iniciativa e colaboração.

Observa-se, sobremaneira, a partir das questões 1, 2 e 3, que as relações entre os profissionais da educação são ainda incipientes quando se trata da comunidade escolar e seu contexto. A construção de um ambiente colaborativo e participativo da escola com a comunidade produz sentidos de pertencimento e coletividade que favorecem a valorização da escola, promovendo inúmeros benefícios como a melhora da qualidade da educação (BRAGA; MELLO, 2014), a coletivização dos problemas e resoluções (NOGUEIRA, 2005), além da manutenção e a valorização dos patrimônios materiais (LEME, 2009) e culturais (MALTÊZ, et al., 2010), entre outros, como demonstram amplamente as pesquisas científicas da área.

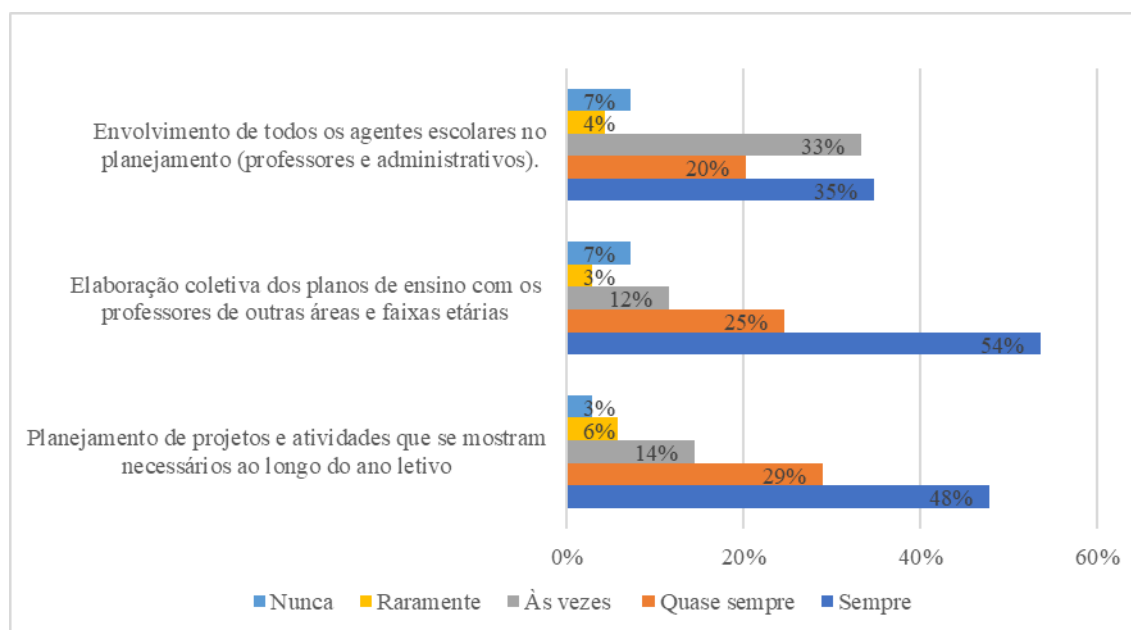
Para a construção de uma cultura relacional próxima e propositiva com a comunidade escolar, o coordenador poderá atuar na articulação entre discentes, docentes e demais profissionais da educação na produção dos aspectos condicionantes, a saber: materiais, como espaços físicos e mobiliários adequados; institucionais, por meio do fortalecimento de coletivos como a Associação de Pais e Mestres ou os Conselhos Escolares; político-sociais, sobretudo na democratização da gestão escolar; e ideológicos, representada nas diferentes concepções, valores e crenças que permeiam os sujeitos (PARO, 1992).

Expressa entre as questões 4 a 7 estão as diferentes nuances do trabalho coletivo docente. Como retratado e, utilizando as categorias “sempre” e “quase sempre” como expressões satisfatórias, nota-se que entre os professores o trabalho coletivo se faz mais presente. Nesse sentido, a atuação do coordenador deve potencializar tais momentos, não só na garantia dos espaços e dos tempos destinados a tais encontros, mas também no desenvolvimento qualitativo dos momentos coletivos a partir da horizontalização da gestão do trabalho pedagógico, favorecendo a multiplicidade de saberes, conhecimentos e experiências que, intercambiadas pelos docentes, garantem melhores diagnósticos e tomadas de decisões frente aos dilemas que habitam o cotidiano escolar. Tomando as categorias “às vezes”, “raramente” e “nunca” como expressões de um trabalho coletivo aquém do esperado, expressa-se um significativo quantitativo docente que não trabalha coletivamente e que poderia ter um expressivo acréscimo à qualidade de seu trabalho na promoção por parte do coordenador.

O princípio do trabalho coletivo está atrelado à gestão democrática, à vista disso o gráfico 2 (dois) apresenta a frequência com que os agentes escolares (docentes e não docentes) participam das tomadas de decisões, garantindo a descentralização e o diálogo para resolver determinadas situações-problemas que surgem no âmbito escolar como um

exercício para a gestão democrática. Contudo, tal ação torna-se possível a partir da integração de todos os atores presentes na escola.

Gráfico 2: Ações coletivas que indicam acordo de cooperação entre os agentes escolares.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

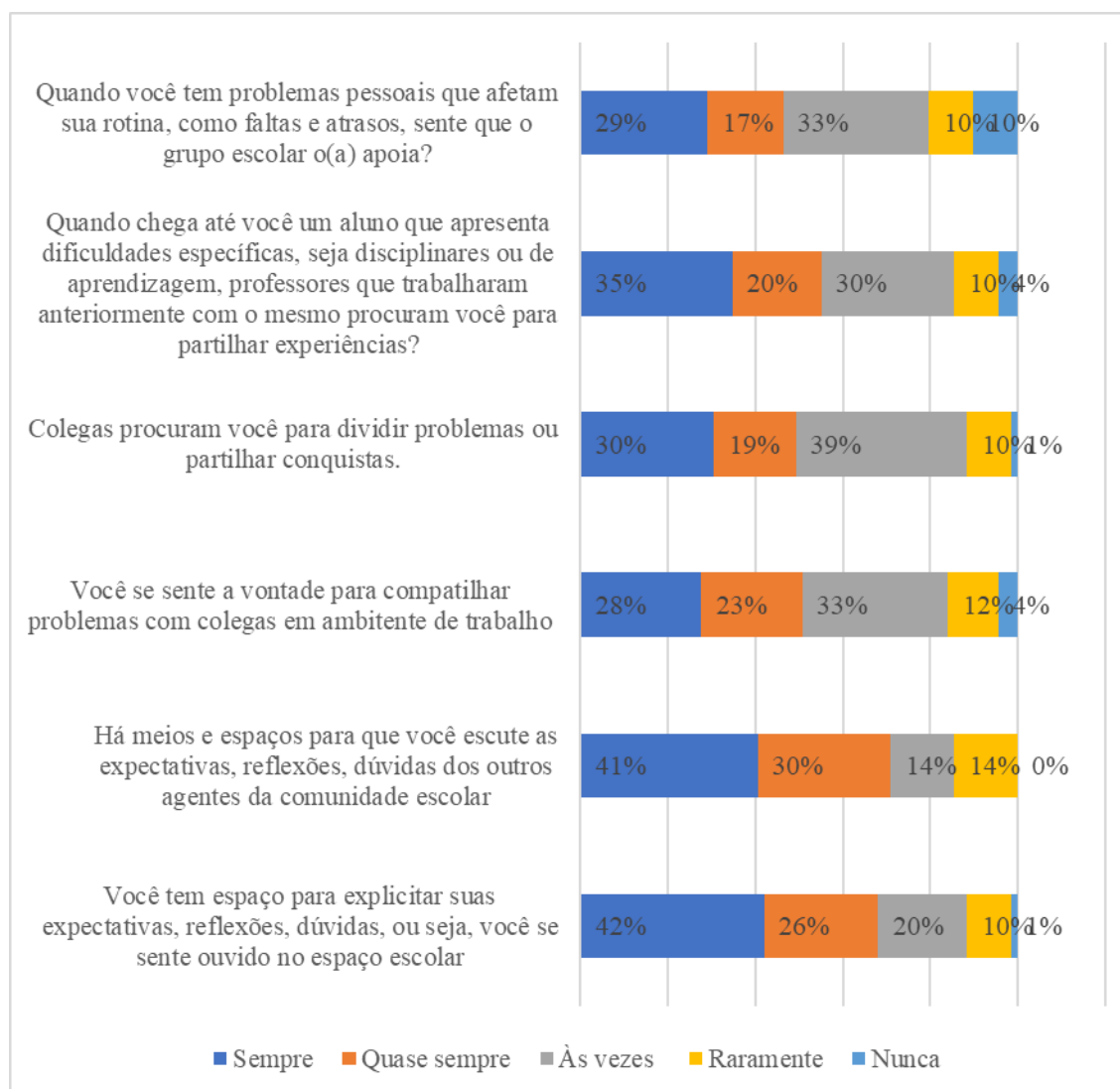
Os dados revelam que para 35% dos professores há o envolvimento de todos os agentes no planejamento escolar, contudo 20% dos entrevistados mencionam que essa ação não é rotina nas instituições, enquanto 7% afirmam nunca terem participado de ações que envolvessem a todos. Em relação a elaboração coletiva dos planos de ensino como os docentes de outras áreas e faixas etárias, a maioria dos respondentes (54%) aponta ser uma ação contínua nas instituições em que atuam, no entanto 29% afirmam não ser rotina em seus lócus de trabalho, demonstrando que, em alguns ambientes, os docentes ainda apresentam cultura de trabalho individualizada. Na esfera das ações coletivas de planejamento de projetos e atividades necessárias ao longo do ano letivo, evidenciou-se que apenas 48% dos pesquisados mostram que essa ação é contínua na escola, em contrapartida 23% dos educadores mencionaram que as vezes (14%), raramente (6%) ou nunca (3%) tem a oportunidade de fazer parte desses momentos.

Diante dos dados, é possível demonstrar que há descentralização no planejamento das ações coletivas, e que interferem no trabalho de todos os agentes escolares, ou seja, ações que poderiam ser feitas individualizadas, a partir da centralização do trabalho da coordenação pedagógica e da direção escolar, em sua maioria está sendo realizada com a participação de todos, o que vai de encontro com a literatura da área sobre o trabalho

coletivo, e conseqüentemente da gestão democrática. Todavia há, como demonstrado, uma notória subutilização dos saberes dos profissionais da educação que não atuam na docência. Seja pelas especificidades de suas funções ou pelas singularidades inerentes aos sujeitos, essas pessoas acabam não representadas satisfatoriamente nos processos de construção do currículo escolar.

Conseqüente, o gráfico 3 (três) apresenta a frequência com que os docentes realizam ações que expressam o diálogo entre os agentes escolares sobre perspectivas individuais. Essa questão é importante, pois, auxilia na compreensão de como os espaços educacionais têm se estabelecido, se é numa relação de confiança e respeito ou em um campo de individualidade.

Gráfico 3: Frequência com que os docentes realizam ações que expressam diálogo entre os agentes escolares sobre perspectivas individuais.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da análise do gráfico, observa-se que 42% (sempre) e 41% (quase sempre) dos docentes tem espaço para explicitar suas expectativas, reflexões e dúvidas e sentem-se ouvidos no espaço escolar. Por outro lado, observa-se um número significativo 20% (as vezes), 10% (raramente) e 1% (nunca) de participantes que mencionaram ser pouco ouvidos em suas instituições de trabalho. Esse dado pode ser associado a cultura do individualismo e isolamento, como paradigma de trabalho unilateral, pautado na perspectiva de educação neoliberalista que, para Gadotti (2013), exclui os professores da discussão, tendo seu conhecimento científico inutilizado, sendo estes executores mecânicos, sem voz para questionamentos, que por sua vez desencadeia uma escola conteudista e pouco democrática.

3.2 Coordenador pedagógico como promotor do trabalho coletivo

O coordenador pedagógico tem a função de garantir espaços de formação pedagógica, de reflexão e de transformação. A pessoa que ocupa esse cargo tão importante precisa ter amplo conhecimento dos processos educativos para que possa ser interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e ser também a mediadora da transformação, para a emancipação dos sujeitos com os quais trabalha (FRANCO, 2016).

Lima e Santos (2007), mostram que o coordenador pedagógico precisa garantir espaços de dialogicidade, coordenar para o coletivo e para educar e valorizar as ações coletivas. Para que isso aconteça esse profissional deve se afastar de práticas abusivas, gerencialistas e autoritárias. Para os autores:

A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, conseqüentemente (sic), não caracteriza-se como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extra-escolar (sic) na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas (LIMA, SANTOS, 2007, p.85).

Ainda nessa perspectiva, Lima e Santos (2007) enfatizam que é necessário que o coordenador pedagógico se desapegue do posicionamento predominantemente autocrático para que possa dar liberdade a sua equipe e desenvolver um clima em que todos contribuam com ideias, críticas e encaminhamentos.

Ser coordenador pedagógico envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário, mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, visitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para os processos educativos (LIMA, SANTOS, 2007). Assim sendo, apresenta-se logo abaixo uma discussão dos dados levantados na

pesquisa sobre os aspectos que evidenciam o coordenador pedagógico como promotor de práticas colaborativas do cotidiano escolar.

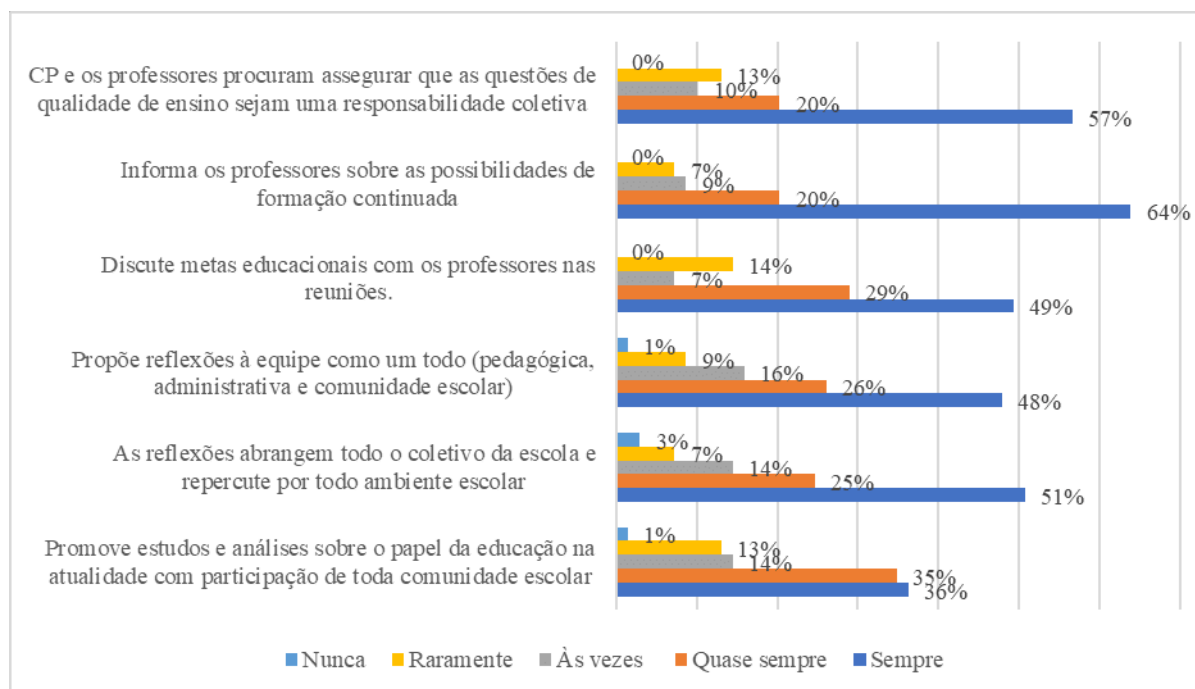
No gráfico 7 (sete) é possível observar a frequência com que o coordenador pedagógico exerce influência para o trabalho coletivo no ambiente escolar. Para tanto, perguntou-se aos professores se se sentiam responsáveis, juntamente com o coordenador pedagógico, pelas questões relacionadas a qualidade do ensino. Constatou-se que 57% sempre e 20% quase sempre se sentem responsáveis pela qualidade na escola e que 10% as vezes e 13% raramente procuram assegurar que a qualidade seja de responsabilidade de todos.

Outro aspecto relevante para a compreensão do trabalho coletivo dos coordenadores pedagógicos é se esses profissionais tem tido espaço dentro da escola para discutir os aspectos educacionais com os professores, como também, se tem conseguido indicar as possibilidades de formação continuada. Para Domingues (2009) a escola é o local ideal para a formação, pois, carrega a atividade educacional, a possibilidade da reflexão sobre a ação do profissional que age dentro dela. Para a autora, para que a formação continuada possa promover mudanças, precisa levar em consideração as necessidades e a participação de todos nas decisões e discussões pedagógicas.

O trabalho de Souza e Aranda (2019) mostra que os autores da área da educação concordam em suas pesquisas que o coordenador pedagógico exerce um papel fundamental na mediação da prática pedagógica e principalmente na formação continuada dos professores. Especificamente para Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014): “[...] é competência do coordenador criar condições favoráveis que possibilitem aos professores relacionar criticamente suas experiências com os saberes acadêmicos, num espaço de problematizações consequentes e interlocuções democráticas” (MIZIARA, RIBEIRO e BEZERRO, p. 622, 2014).

Ainda no gráfico 7 (sete), identificou-se que a maioria dos coordenadores sempre (49%) ou quase sempre (29%) conseguem discutir as metas com os professores, mas que um percentual de 7% as vezes e de 14% raramente conseguem organizar esses momentos com a equipe. Além disso, é possível perceber que os coordenadores pedagógicos sempre (64%) ou quase sempre (20%) estão atentos às oportunidades de formação continuada e tem informado os professores sobre esses eventos. Mas também se percebe que 9% tem essa prática apenas algumas vezes e 7% raramente tem repassado essas informações à equipe.

Gráfico 4: Frequência com que o coordenador pedagógico exerce influência para o trabalho coletivo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quando questionados sobre a frequência com que o coordenador pedagógico oferece práticas de cunho democrático e participativo, observa-se que a maioria dos respondentes entendem que o coordenador sempre (36%) ou quase sempre (35%) tem se preocupado em oferecer esses momentos dentro da escola, como a promoção de estudos, reflexões e análises sobre o papel da educação na atualidade com participação de toda comunidade escolar. Embora um considerável número de educadores mencionou que às vezes (14%) ou raramente (13%) essas práticas acontecem no dia a dia escolar.

Outro dado importante é sobre a repercussão dessas reflexões no ambiente escolar, sendo que 51% dos professores disseram que as reflexões sempre tem ecoado por toda a comunidade escolar abrangendo todo o seu contexto. Porém, 14% mencionam que apenas às vezes, 7% raramente e 3% nunca perceberam esse movimento acontecer.

Compreende-se que é trabalho do coordenador pedagógico estimular o trabalho coletivo na escola, mas não apenas isso. É preciso organizar espaços de fala e escuta dentro de uma rotina escolar abarrotada pelas burocracias, separar tempo para o debate para a definição de consensos sem urgência de resolução com pouca reflexão e criar lugares para a colocação de problemas sem julgamentos, no qual todos possam ter consciência do que acontece na escola, mas que também tenham a liberdade de sentar,

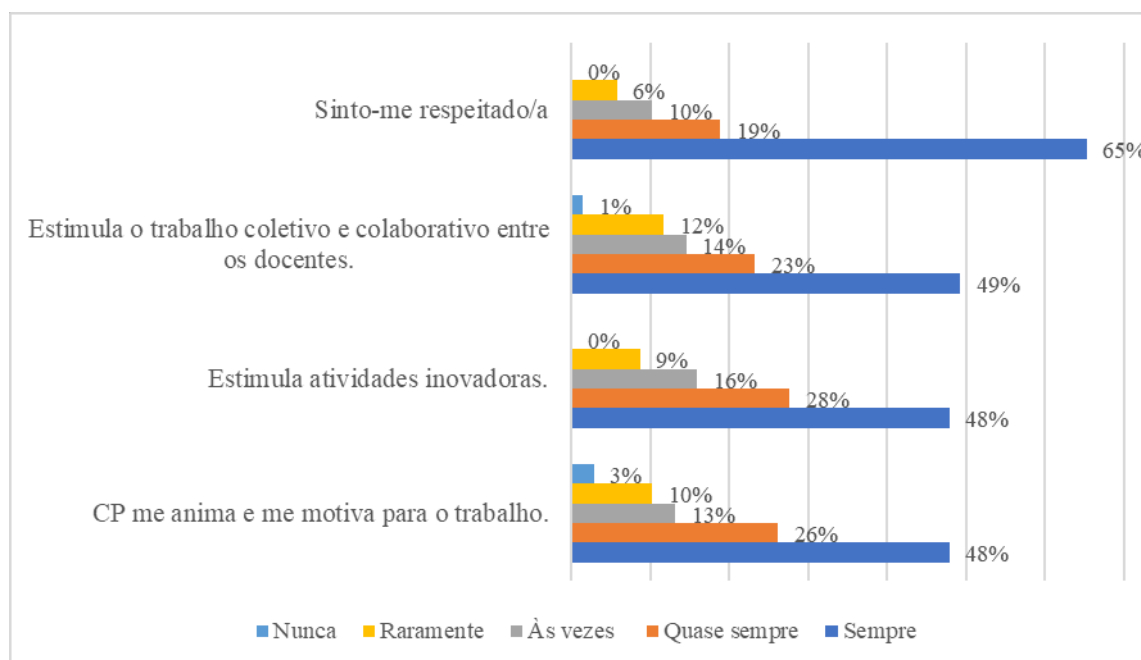
pensar e dialogar com os encaminhamentos, em um constante ciclo de formação continuada.

No que diz respeito a relação interpessoal dos coordenadores pedagógicos com a sua equipe escolar percebe-se que a maior parte desses profissionais tem se esforçado para garantir um ambiente de urbanidade. Do gráfico 8 (oito) é possível extrair que 65% dos entrevistados mencionaram sempre se sentir respeitados pelos coordenadores pedagógicos. Assim como, 49% dos coordenadores pedagógicos desse universo também estimulam o trabalho colaborativo entre os docentes.

Embora seja relevante o número de professores que as vezes (10%) ou raramente (6%) tem vivenciado o respeito vindo da gestão pedagógica das instituições escolares. Na mesma perspectiva, um considerável número de 14% dos entrevistados as vezes, 12% raramente e 1% nunca tinham sido estimulados para o trabalho coletivo.

Souza e Aranda (2019) indicam que é fundamental que o coordenador pedagógico estabeleça como uma de suas funções rotineiras a mediação das relações interpessoais entre a equipe escolar. Sendo a escola um ambiente de convívio de muitas subjetividades e reconhecendo o valor de dar voz a todas elas, ou considerando que seja normal um campo de disputa e de individualidades dentro do ambiente escolar é natural que haja conflitos. Como explicam Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), cabe ao coordenador pedagógico a mediação de tensões, conflitos ou problemas diversos, que exigem desses profissionais habilidade, competência e estudo constante para conseguir organizar de forma respeitosa, cordial e democrática o dia a dia escolar.

Gráfico 5: Relação interpessoal do coordenador pedagógico com a equipe escolar.

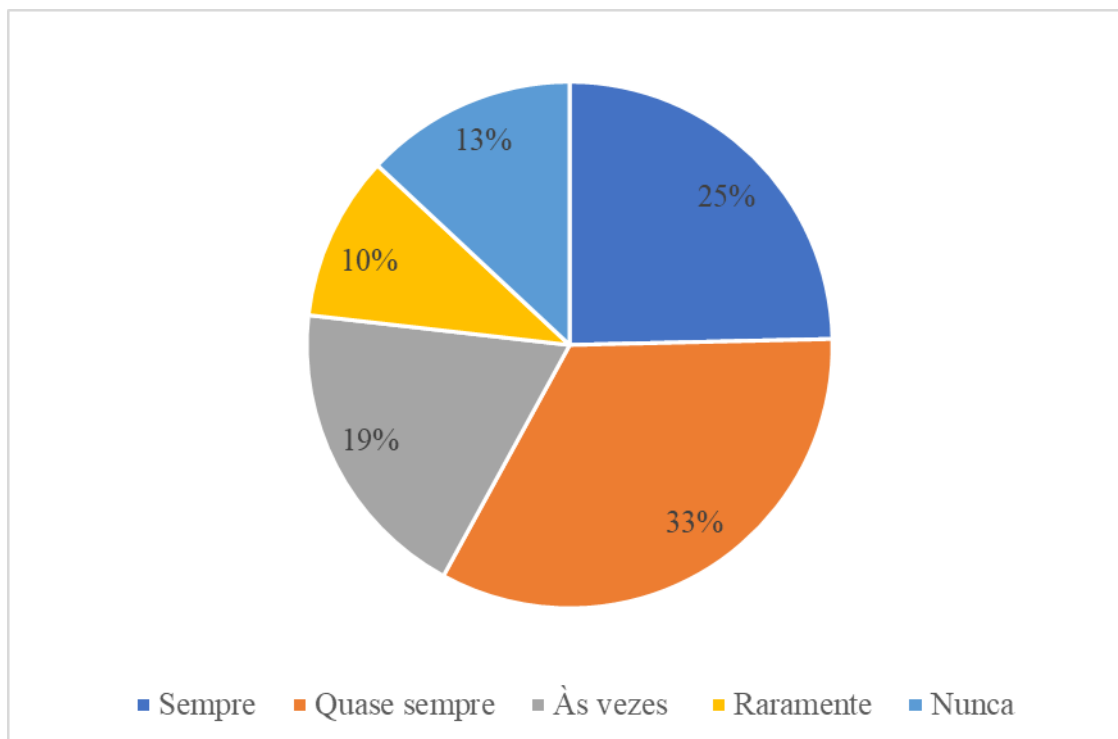


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É importante mencionar que 48% dos professores responderam que sempre ou quase sempre (26%) os coordenadores pedagógicos tem os animado e realizado um trabalho de encorajamento para o trabalho e também 48% mencionaram que sempre ou quase sempre (28%) esses profissionais tem incentivado a prática de atividades inovadoras. Chama-se a atenção para os 13% (às vezes), 10% (raramente) e 3% (nunca) dos professores que não se sentem impulsionados pelo coordenador pedagógico e que não são instigados a desenvolver atividades diferentes, sendo 16% às vezes e 9% raramente.

Sobre a frequência com que a carga burocrática de trabalho tem influenciado no desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico, pode-se observar no gráfico 9 (nove) que 25% dos docentes responderam que sempre e 33% assinalaram que quase sempre o trabalho administrativo se sobrepõe às suas atribuições pedagógicas. Ainda se observa que 19% dos educadores às vezes, 10% raramente e 13% nunca perceberam o excesso de trâmites administrativos assumidos pela figura do coordenador pedagógico.

Gráfico 6: Frequência com que a carga burocrática de trabalho afeta o trabalho do coordenador pedagógico.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados mostram que a carga de trabalho burocrático do coordenador pedagógico tem afetado a concretização do trabalho coletivo na escola. Como discutem Placco, Souza e Almeida (2011), indicando a construção do coordenador pedagógico em um campo de tensões, definindo-o por suas inúmeras atribuições de caráter administrativo e pedagógico. Entende-se o trabalho burocrático como um limite para o trabalho coletivo, pois, como a função do coordenador pedagógico ainda não tem uma identidade bem definida em muitos ambientes escolares, esse profissional assume muitas tarefas que não são suas, acaba por deixar de lado os aspectos pedagógicos:

Porém, como a rotina escolar é bem atribulada, ao coordenador pedagógico decorrem muitas outras atribuições que dificultam que ele esteja em contato com a equipe escolar, desviando o foco da sua verdadeira função, muitas vezes tendo que executar um trabalho burocrático, como o preenchimento de inúmeras fichas de sondagens e relatórios, e se desdobrar em muitas outras atividades, como o constante atendimento aos alunos indisciplinados e aos pais, que poderiam ser realizadas por outras pessoas. Dessa forma, intensifica-se sua rotina, contribuindo para a precarização das suas condições de trabalho, acarretando no esvaziamento das funções pedagógicas. Além disso, por ser um agente com um leque de tarefas a cumprir, muitas vezes acaba por não exercer com a qualidade necessária as funções de cunho pedagógico (PACÍFICO; DIAS; ALMEIDA, 2019, p. 37-38).

Nessa perspectiva, a responsabilidade primordial e básica de mediar a formação continuada da equipe fica refém das necessidades administrativas da escola. O que para

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) limita o alcance político e pedagógico do trabalho do coordenador pedagógico.

Assim sendo, para que esse ciclo seja rompido é necessário que haja uma reflexão maior sobre a formação dos coordenadores pedagógicos, suas atribuições e as legislações que as compõem, para que esse profissional seja visto não como alguém realizando uma função e sim como sujeito capaz de mediar a mudança social daquela comunidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho coletivo vem se configurando como uma dimensão de efetiva importância para a promoção de uma gestão democrática nos espaços escolares. O tema emergente nasce junto com as reformas educacionais entre os anos de 1990 e 2000, que estabelecem os princípios de uma gestão participativa, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

A importância do trabalho coletivo nos espaços escolares é, como explica Gadotti (2013), um pressuposto da aprendizagem, pois não é possível melhorar a qualidade da educação sem os mecanismos de participação. Para o autor, a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está relacionada à criação de espaços de deliberação coletiva. Nesse sentido, se tem buscado pesquisar sobre como o trabalho coletivo é entendido e implantado nos espaços escolares, tendo como um potencial influenciador e articulador a figura do coordenador pedagógico.

Como principais resultados a pesquisa mostrou que a maior parte dos professores consideram que em suas instituições são desenvolvidas atividades de cunho coletivo, porém também responderam que os ambientes escolares estimulam a competição entre os professores e que em eventos específicos da escola existem posturas individualistas, de superioridade e competitividade entre os docentes. Pode-se chegar à conclusão que o coordenador pedagógico tem sugerido de maneira latente o trabalho coletivo, mas que a carga burocrática afeta a realização dessa esfera nos ambientes escolares no universo pesquisado.

A pesquisa evidenciou alguns desafios ainda existentes nos espaços educacionais, como a superação da cultura do individualismo, que influencia tanto o grupo de professores e se alastra pelos alunos, criando então um ciclo vicioso. Também se coloca como desafio a reflexão sobre as práticas de competição, que são nocivas para o trabalho colaborativo. Por fim, quando se trata do coordenador pedagógico, o grande desafio é

superar o trabalho burocrático que é assumido por esse profissional, pois entende-se que o papel do coordenador é de construir, com sua equipe, um ambiente de formação, propício ao diálogo participativo e democrático.

A pesquisa mostrou-se de importante relevância social, uma vez que tem potencial para servir como ponto inicial de discussão entre professores e coordenadores pedagógicos sobre seus universos escolares, para então proporem metas e caminhos para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Porém, ainda sugere-se a necessidade de mais e novas pesquisas que foquem sobre como o trabalho coletivo contribui para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M, C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 81-104, Dec. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/QNgY6h5Jyhwhf7S8jgkStCC/?lang=pt>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

BRAGA, F. M.; MELLO, R. R. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos**, 18(2):165-175, maio/agosto 2014. doi:10.4013/edu.2014.182.07

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 235. 2009.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F.. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, Amélia Santoro, CAMPOS, Elisabete F. Esteves. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola** [e-book]: processos e práticas Santos (SP) : Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

EAGLETON-PIERCE, M. On individualism in the neoliberal period. **PSA 66th Annual International Conference**, 21–23 March 2016, Hilton Brighton Metropole, Brighton, 2016.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006.

FERNANDES, A. A. VARANI, A. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 50-66, jan./jun. 2017.

FRANCO, M. A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: Um caminho a ser re-desenhado 2016. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E.. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

FULLAN, M. HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

FUSARI, J. C.. A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. In: BORGES, A. S. *et al.* **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1992, p. 69-77.

GADOTTI, M. O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.24, p. 160-163, 2013.

HARARI, Y. N. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Editora L&PM. Rio Grande do Sul, RS: 2015.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos e Mudança**: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998. 308 p.

LEME, M. I. S. A gestão da violência escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009.

LIMA, P. G.. SANTOS, S. M.. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007.

MALTÊZ, C. R.; et al. Educação e Patrimônio: O papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. **Pedagogia em ação**, v.2, n.2, p. 39-49, nov. 2010.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MIZIARA. L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **R. bras. Est. Pedag.** Brasília. v 95, n. 241, p.609-635, set/dez. 2014.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL (176), p. 563- 578, 2005.

PACÍFICO, M.; DIAS, A. C.; ALMEIDA, T. C. O trabalho coletivo pedagógico e os fatores para sua não efetivação. **Ipê Roxo. Jardim**, ano 1, n 1, p. 29-47, jul-dez, 2019.

PACÍFICO, M.; GOMES, L. R. Comun. Mídia Consumo, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 101-121, Jan./Abr. 2019. DOI 10.18568/CMC.V16I45.1778.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O/a coordenador/a pedagógico/a: aportes à proposição de políticas públicas. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a participação da comunidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992.

SOUZA, C. F de; ARANDA, M. A. M. O papel do coordenador pedagógico na gestão da formação continuada de professores: desafios e possibilidades. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**. p.1505-1520, 2019. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/>. Acesso em: 1 ago. 2021.

VARANI, A. **Da constituição do Trabalho docente coletivo**: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VICENTINI, A. A. F. **O trabalho coletivo docente**: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, 2006.