

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA

Sandro de Castro Pitano¹
Julsemína Zilli Polesello²

Resumo: O artigo aborda o papel da coordenação pedagógica na implementação de políticas educacionais na escola. Por meio de entrevista coletiva, analisa a atuação das coordenadoras junto à rede municipal de educação de Nova Prata (RS), visando compreender como se processa a articulação com os professores, os desafios, os limites e as possibilidades para a implementação da Pedagogia de Projetos. Na fundamentação teórica, amparou-se em autores como Gallon, Rocha Filho e Machado (2017), Celestino (2013), Araújo e Ribeiro (2016) e Araújo, Martins e Rodrigues (2019), com ênfase no papel da coordenação pedagógica na escola, dialogando, também, com reflexões de Nóvoa (2002), Saviani (2006), Libâneo (2004) e Pimenta (1997). Constatou-se a dificuldade de atuação interdisciplinar por parte dos professores, a necessidade de planejamento coletivo e de espaços e tempos destinados à formação como subsídio ao papel da coordenação. A função articuladora, assumida como hipótese de trabalho, confirmou-se ao longo da pesquisa, afirmando a coordenação como uma referência para a prática pedagógica dos professores diante dos desafios emergentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Pedagogia de Projetos. Interdisciplinaridade. Ensino Fundamental. Formação continuada.

PEDAGOGICAL COORDINATION AS AN ARTICULATOR IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES AT SCHOOL

Abstract: The article discusses the role of pedagogical coordination in the implementation of educational policies at school. Through a collective interview, it analyzes the role of the coordinators in the municipal education network of Nova Prata (RS), aiming to understand how the articulation with the teachers proceeds, the challenges, limits and possibilities for the implementation of the Pedagogy of Projects. In the theoretical foundation, it was supported by authors such as Gallon, Rocha Filho e Machado (2017), Celestino (2013), Araújo e Ribeiro (2016) and Araújo, Martins e Rodrigues (2019), with an emphasis on the role of pedagogical coordination at school, also dialoguing with questions of Nóvoa (2002), Saviani (2006), Libâneo (2004) and Pimenta (1997). It was found the difficulty of interdisciplinary action on the part of teachers, the need for collective planning and spaces and times for training as a subsidy to the role of coordination. The articulating function, assumed as a working hypothesis, was confirmed throughout the research, affirming coordination as a reference for the pedagogical practice of teachers in the face of emerging challenges in the daily life of the school.

Keywords: Pedagogical Coordination. Pedagogy of Projects. Interdisciplinarity. Elementary School. Continuing training.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Educação e pesquisa na América Latina: convergências teóricas e metodológicas. E-mail de contato: scpitano@gmail.com.

² Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), professora da Rede Municipal de Educação de Nova Prata-RS. E-mail de contato: jzpolesello1@ucs.br

LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA

Resumen: El artículo aborda el papel de la coordinación pedagógica en la implementación de las políticas educativas en la escuela. A través de una entrevista colectiva, analiza el rol de los coordinadores con la red de educación municipal de Nova Prata (RS), con el objetivo de comprender cómo avanza la articulación con los docentes, los desafíos, límites y posibilidades para la implementación de la Pedagogía de Proyectos. En la fundamentación teórica, contó con el apoyo de autores como Gallon, Rocha Filho e Machado (2017), Celestino (2013), Araújo e Ribeiro (2016) y Araújo, Martins e Rodrigues (2019), con énfasis en el papel de la coordinación pedagógica en la escuela, dialogando, también, con reflexiones de Nóvoa (2002), Saviani (2006), Libâneo (2004) y Pimenta (1997). Se constató la dificultad de la acción interdisciplinar por parte de los docentes, la necesidad de planificación colectiva y espacios y tiempos de formación como subsidio al rol de la coordinación. La función articuladora, asumida como hipótesis de trabajo, fue confirmada a lo largo de la investigación, afirmando la coordinación como referente para la práctica pedagógica de los docentes frente a los desafíos emergentes en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica. Pedagogía de Proyectos. Interdisciplinariedad. Enseñanza Fundamental. Formación continua.

Introdução

O artigo tematiza o papel da coordenação pedagógica na implementação de políticas educacionais que incidem diretamente no cotidiano escolar. Reflete os resultados parciais de uma investigação de maior abrangência, intitulada “As repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na rede municipal de educação de Nova Prata (RS)”. O objetivo da pesquisa consistiu em investigar as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019 pela Rede Municipal de Ensino de Nova Prata (RS), na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, nos anos finais.

Essa abordagem analisa a atuação da coordenação pedagógica nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental das escolas municipais, visando compreender como se processa a articulação com os professores, os desafios, os limites e as possibilidades percebidos pelas próprias coordenadoras durante o processo de implementação da Pedagogia de Projetos. Por meio de entrevista coletiva com as seis coordenadoras, abrangendo as cinco escolas de Ensino Fundamental do Município³, buscou-se evidenciar as percepções delas sobre a sua função

³Em 2019, para atender a demanda de 2.608 alunos, a Rede Municipal de Ensino contava com um total de dez escolas, sendo cinco de Educação Infantil e cinco de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, totalizando 1.783 alunos assim distribuídos: E.M.E.F. Caetano Polesello, localizada no Bairro Rio Branco, 240 alunos; E.M.E.F. Reinaldo Cherubini, localizada no Bairro Retiro, 182 alunos; E.M.E.F. Ângela P. Paludo, localizada no

articuladora na implementação de políticas educacionais. A opção metodológica reflete o compromisso da pesquisa com a dimensão dialógica atribuída ao processo de construção do conhecimento, cuja partilha enriquece, ao mesmo tempo, objeto e sujeitos da investigação.

A dimensão analítica e reflexiva buscou amparo em referências sobre como se processa essa articulação no contexto escolar. Destacam-se estudos como o de Araújo, Martins e Rodrigues (2019) sobre o papel da coordenação pedagógica na escola básica, executando a função de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, orientar os professores no planejamento e organizar a formação continuada. Seguem-se também pesquisas de Gallon, Rocha Filho e Machado (2017), que apresentam as percepções de um grupo de professores e coordenadores pedagógicos sobre as dificuldades do trabalho interdisciplinar e a busca de alternativas para implementar essa prática no contexto escolar, bem como Celestino (2013), que analisa o papel da coordenação pedagógica como instância integradora, desempenhando papel fundamental para orientar professores e professoras, e Araújo e Ribeiro (2016), que refletem sobre como a Didática e a Pedagogia contribuem para dar sentido à atuação crítica dos coordenadores pedagógicos no ambiente escolar. A esses trabalhos somaram-se reflexões de Nóvoa (2002), Saviani (2006), Libâneo (2004) e Pimenta (1997).

O texto está estruturado em três partes, além da introdução. A primeira apresenta a Pedagogia de Projetos⁴ como política educacional, contextualizando a sua proposição e o processo de implementação na Rede Municipal de Educação de Nova Prata (RS). Aborda, historicamente, a construção da coordenação pedagógica e o seu trabalho no cotidiano escolar, principalmente em relação às políticas educacionais. A segunda parte compreende a construção e a análise dos dados por meio da entrevista coletiva com as coordenadoras pedagógicas que atuaram no processo. Por fim, a terceira parte consiste na conclusão, em que os resultados da pesquisa são reunidos e analisados, compreendendo a concepção das entrevistadas sobre a implementação da Pedagogia de Projetos nas escolas do Município em que atuam.

Bairro Basalto, 374 alunos; E.M.E.F. Padre Josué Bardin, localizada no Bairro São João Bosco, 375 alunos; E.M.E.F. Guerino Somavilla localizada no Bairro Santa Cruz (a maior escola da rede), 612 alunos.

⁴ No contexto investigativo, a Pedagogia de Projetos é considerada sob dois aspectos complementares: como organização curricular, formalmente adotada pela SME do Município, e como metodologia de ensino e aprendizagem, a ser assumida pelas professoras e professores em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A política educacional e o trabalho da coordenação pedagógica

A implementação da Pedagogia de Projetos iniciou no final do ano de 2018, após levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação sobre a sua realidade educacional, compilando dados entre os anos de 2016 e 2018 de cada uma das escolas integrantes da rede. As Escolas de Ensino Fundamental foram analisadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e dos índices de aprovação, reprovação e distorção idade/série.

Além da mantenedora, as próprias escolas analisaram e problematizaram seus indicadores, pois, embora sendo parte de uma mesma rede de ensino, possuem características e realidades específicas. Os dados coletados apontaram para um acentuado declínio do desempenho no IDEB dos anos finais em relação aos anos iniciais, o aumento significativo das reprovações, principalmente no 7º ano, além do agravamento dos níveis de distorção idade/série. Associados aos dados, também foram considerados os desabafos dos professores sobre situações como o desinteresse dos alunos pelos estudos, a falta de motivação, a não realização e entrega de trabalhos, entre outros.

A análise dos dados e do contexto indicou a necessidade de mudanças no fazer pedagógico, direcionando para a criação de novas estratégias como alternativas para qualificar a educação da rede como um todo, especialmente, nos anos finais, etapa do Ensino Fundamental que apresentou a realidade mais preocupante. A implementação da Pedagogia de Projetos foi a alternativa encontrada, pois práticas inspiradas nessa metodologia já vinham sendo desenvolvidas, de forma espontânea, na rede municipal, apresentando resultados positivos em termos de aproveitamento e participação dos alunos.

O estudo, além de ser realizado pelo grupo coordenador da Secretaria Municipal de Educação, também foi corroborado pela assessoria sistemática de uma instituição de ensino superior, que atuou diretamente com a coordenação pedagógica para auxiliar na condução da formação dos professores ao longo do primeiro ano de implementação da proposta. Constatou-se que tais práticas, assim como o projeto de implementação promovido pela rede municipal, não se identificam com uma determinada concepção teórica, em especial, embora apresentem influências da Escola Nova,⁵ especialmente os pensamentos de Piaget, Dewey e

⁵ Escola Nova é a denominação de um movimento de renovação do ensino que emergiu na primeira metade do

Montessori.

Com a proposta, a coordenação pedagógica assume o desafio de protagonizar o processo de implementação junto às escolas. Cabe destacar que o município de Nova Prata não prevê o cargo de supervisão, conforme Lei N° 9.394/96, Art.61, em que o acesso se dá através de concurso público. Contempla, em sua legislação, a função gratificada do coordenador pedagógico, ocupada por professores do quadro de provimento efetivo que cumprem os requisitos estabelecidos pela lei que institui o Plano de Carreira do Magistério Público do Município Municipal. A Lei Municipal nº 10.324, de 22 de maio de 2019, em seu art. 5º, Parágrafo único, estabelece: “Além dos cargos efetivos, o presente Plano também compreende o quadro de funções gratificadas, destinados às atividades de direção, chefia e assessoramento, específicas para área da educação”.

O art. 6º da mesma Lei estabelece que o coordenador pedagógico é “profissional com formação e experiência docente, que desempenha atividades envolvendo o planejamento, acompanhamento, organização e coordenação do processo didático-pedagógico da rede municipal de ensino e de apoio direto à docência”. Portanto, não havendo o cargo de supervisão, é a coordenação pedagógica que desempenha as funções pertinentes ao fazer pedagógico nas escolas e tudo o que ele envolve.

Dentre as atividades desenvolvidas pela coordenação pedagógica, as demandas vinculam cada vez mais à formação continuada dos professores e à condução das reflexões que permitem aproximar conceitos e práticas educativas cotidianas. Como destaca Celestino (2013, p. 153), o coordenador pedagógico como “profissional crítico e reflexivo contribui para uma atuação profissional eficaz e integradora, a qual sabe atuar na liderança de um grupo”, buscando “convergir esforços e interesses em torno de um objetivo compartilhado”. Logo, é indispensável que sua formação e atuação possibilitem a cultura da reflexão coletiva, com vistas a superar os desafios e qualificar os processos educativos.

Em relação a constituição do supervisor, caracterizado como coordenador pedagógico na realidade apresentada, segundo Saviani (2006, p.15), era possível encontrar a função

século XX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América e que teve forte repercussão no Brasil. O movimento foi influenciado por nomes como John Dewey, Maria Montessori, Édouard Claparède e Jean Piaget, entre outros. No Brasil, alguns dos principais disseminadores foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (GADOTTI, 2003).

supervisora até mesmo nas comunidades primitivas, embora não de maneira explícita. Até porque a educação, naquela época, também não era formal; processava-se, de forma espontânea, através da inserção das novas gerações no contexto social, por meio do convívio comunitário. A supervisão dos adultos sobre a criança acontecia naturalmente com o sentido de cuidar e ensinar através do exemplo. O mesmo autor também esclarece que a ação supervisora como forma de fiscalização e controle começou a ser observada na Idade Antiga, na figura do pedagogo:

Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo era inicialmente, na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia lição. Depois, passou a significar o próprio educador, não apenas porque, em muitos casos, ele passou a se encarregar do próprio ensino das crianças, mas também porque, de fato sua função, desde a origem, era a de estar constantemente presente junto às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, supervisionando, portanto, todos os seus atos. (SAVIANI, 2006, p. 22).

No Brasil, a função do supervisor está associada à atuação dos Jesuítas, entre os séculos XVI e XVIII, que seguiam as normas da *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2006). Para garantir o cumprimento de tais normas, designavam o prefeito de estudos que era responsável por organizar, orientar e fiscalizar o trabalho dos professores. Posteriormente, no início do Império, para exercer a função supervisora, foi criado o cargo de inspetor de estudos, encarregado de fiscalizar o trabalho das escolas na sua íntegra, apontando erros a partir da legislação vigente. Mesmo nos períodos em que a profissão ainda não estava instituída, é possível perceber que a ação supervisora sempre esteve vinculada a aspectos políticos e organizacionais da sociedade.

As mudanças na nomenclatura, atribuições e formação também podem ser observadas através da sucessão de legislações educacionais. O supervisor escolar, à época denominado inspetor de ensino, só surgiu como profissão regulamentada a partir da Lei 4.024/61 (LDB) e com funções e características diferentes do inspetor escolar. Já a legislação atual, 9.394/96, em seu Art. 64, estabelece critérios para a formação profissional do supervisor, que “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”. A Resolução

do CNE/CP N°1, (2006), que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no Art. 4º, define um maior detalhamento das atribuições:

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.

Constata-se que a coordenação pedagógica do século XXI assume características específicas desse tempo, mas que foram se constituindo ao longo do processo histórico. Portanto, cabe analisar a atuação e as atribuições pertinentes aos profissionais que exercem a função de forma contextualizada, considerando as necessidades e as exigências de cada temporalidade. Araújo, Martins e Rodrigues (2019, p. 260-261) salientam que a coordenação pedagógica “vem assumindo uma nova configuração, construindo uma nova roupagem e, sobretudo, buscando uma identidade própria não mais impregnada de características como chefia, fiscalização, controle, autoritarismo”. Atualmente, como atua diretamente com os professores no seu fazer pedagógico, dando o suporte necessário para a condução dos processos através de estudos e reflexões sobre as práticas, exerce importante papel para a efetivação das políticas educacionais no ambiente escolar⁶.

Compreendida a função coordenadora em seu contexto histórico e percebida a sua

⁶ Outras legislações mereciam ser consideradas, porém, os limites deste artigo condicionam uma abordagem mais abrangente desse percurso histórico. Destaca-se, brevemente, a origem do Curso de Pedagogia (Decreto-Lei n. 1.190/39), sob o Governo Vargas, e seu foco na formação do técnico de educação, voltado às atividades de apoio ao ensino; a mudança no Curso de Pedagogia gerada pela Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e o Parecer 252/69, que cria as habilitações do Curso, entre elas a Supervisão Escolar. São importantes, também, as legislações posteriores às diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia, como as Resoluções do CNE N°2/2015 e N° 2/2019, que direcionam a formação superior nos cursos de Licenciatura, no caso geral, e o Curso de Pedagogia, no caso específico. Com a Resolução 2/2019, voltou-se a ter a gestão como uma das possibilidades específicas de habilitação para o Curso.

conexão com o trabalho pedagógico cotidiano, na sequência, serão apresentados e analisados os dados construídos junto às coordenadoras da rede municipal de educação de Nova Prata (RS), atuantes nas cinco escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), sobre a implementação da Pedagogia de Projetos no Município.

A pedagogia de projetos na rede municipal de educação segundo a coordenação pedagógica

Considerando a proposta da Pedagogia de Projetos e como foi estruturada, é possível apontar algumas reflexões importantes a partir do ponto de vista das coordenadoras pedagógicas atuantes. Essas considerações resultaram de uma entrevista coletiva realizada com as profissionais em exercício no ano de 2019, momento inicial da implementação da proposta. A maioria continuava exercendo a função nas cinco escolas de Ensino Fundamental, anos finais, da rede municipal investigada no momento da entrevista. Como uma delas aposentou-se em meio ao processo analisado, a nova titular também participou, totalizando seis entrevistadas.

A entrevista iniciou com as apresentações individuais, contemplando aspectos como faixa etária, tempo de docência e de atuação na função de coordenação pedagógica, experiência em outros cargos da gestão escolar e formação, que possibilitaram traçar um perfil desses profissionais. Para preservar as identidades, elas serão identificadas através dos códigos CP (coordenação pedagógica) e números de 1 a 6: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5 e CP6.

Quadro 1 – Perfil das coordenadoras pedagógicas entrevistadas

Cód.	Idade	Tempo de docência	Tempo de coordenação	Atuação em outra gestão	Formação		
					Médio	Superior	Especialização
CP1	40	20	10	Não	Magistério	Pedagogia Séries Iniciais e Ed. Infantil	Gestão e Org. de escola: ênfase em Supervisão e Orientação
CP2	37	11	3	Sim	-	Letras Língua Portuguesa e Inglesa	Administração Escolar, Supervisão e Orientação
CP3	28	6	1	Não	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia

CP4	53	27	19	Não	Magistério	Pedagogia e matérias pedagógicas do EM e Supervisão escolar	Psicopedagogia Clínica e Institucional
CP5	34	13	7	Não	Magistério	Licenciatura em Ciências Biológicas. Pedagogia	Supervisão Escolar/Ciências Biológicas
CP6	29	5	2	Sim	-	Pedagogia	Supervisão Educacional e Orientação Educacional

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas são mulheres, com idades entre 28 (vinte e oito) e 53 (cinquenta e três) anos. Quanto à formação, cinco são graduadas em Pedagogia, ou seja, 83,33%, sendo que uma delas também é licenciada em Ciências. Em relação à Pós-graduação, quatro possuem especialização em Administração ou Supervisão Escolar, totalizando 66,66% e duas em Psicopedagogia. Portanto, todas possuíam formação que as habilitavam para atuar na função, seja pela graduação com ênfase nessa área, ou através de cursos de especialização.

O tempo de atuação na docência ficou entre cinco e vinte e sete anos e, na coordenação, entre um e dezenove anos, sendo que todas tiveram experiências na docência anteriores ao exercício da função. Quanto à atuação em equipe diretiva, apenas uma possui experiência como vice-diretora. Cabe destacar que, para atuar na coordenação pedagógica, não existe uma formação específica/exclusiva. Esta pode dar-se em nível superior, através da Licenciatura em Pedagogia ou da complementação pedagógica, que é a mesma formação exigida para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou em nível de especialização.

Dando continuidade às entrevistas, indagadas sobre os conhecimentos prévios sobre o trabalho com projetos interdisciplinares no momento em que foram desafiadas a implementar a Pedagogia de Projetos, as coordenadoras assim se manifestaram:

A gente vinha de uma caminhada de construção de trabalhar com projetos interdisciplinares com o currículo, que é muito mais maleável, até porque é

uma professora que faz esse gerenciamento, é muito mais prático, né, a engrenagem funciona muito melhor ali. Então, essa experiência veio primeiro nestas séries. E o grande desafio, pelo menos para mim, como coordenadora, era implementar os projetos pedagógicos justamente nas áreas das séries finais. (CP1)

Nas escolas, a gente leu e sempre foi oferecido, por parte da Coordenação das escolas e direção, esse tipo de trabalho interdisciplinar com projetos. Na prática, às vezes, é um pouco diferente né porque a gente lê bastante e tenta fazer, mas, na prática, a gente vê que não é bem como as tentativas que se faz. (CP2)

A gente sempre ouve essa temática dos projetos e o quanto é importante envolver o aluno no trabalho com projeto porque ele torna a aprendizagem mais significativa. Mas, com os pequenos, no fundamental anos iniciais e educação infantil, sempre foi mais fácil. (CP5)

Percebe-se que as coordenadoras já possuíam algum conhecimento e experiências relacionadas ao desenvolvimento de Projetos Pedagógicos e compartilhavam a opinião de que é mais fácil executá-los na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Salientam o trabalho unidocente⁷ como um dos facilitadores da interdisciplinaridade, pois o professor tem o conhecimento de todos os componentes, sendo o maior responsável pela condução do processo que visa à formação integral da criança/aluno. Sua permanência com os alunos dá-se quase em tempo integral, responsabilizando-se pelas aprendizagens na sua totalidade. Dessa forma, articulam-se diferentes conhecimentos de maneira contínua, sem a interrupção causada pela divisão das disciplinas e pelos tempos estanques dos períodos, estabelecidos de acordo com a carga horária de cada disciplina, como acontece nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação à formação das coordenadoras entrevistadas, além do Magistério, a maioria também possui graduação em Pedagogia. Araújo e Ribeiro (2016, p. 503) destacam que a Didática e a Pedagogia contribuem com a atuação dos coordenadores no âmbito escolar, pois possibilitam a interação “de modo crítico e reflexivo com a realidade escolar concreta, sem a pretensão de transmitir informações, buscando, ao contrário, também aprender e dialogar com tais realidades”. Sendo assim, a formação inicial obtida pelas coordenadoras entrevistadas, por ser global, também favorece o trabalho interdisciplinar, dimensão

⁷ Compreendida como o trabalho desenvolvido por um único professor, responsável pelos direitos de aprendizagem organizados por campos de experiência, de acordo com cada faixa etária na Educação Infantil e pelo conjunto de habilidades e competências em cada área do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

fundamental para o desenvolvimento de projetos.

Segundo Gallon, Rocha Filho e Machado (2017, p. 160), a formação continuada deve contemplar a interdisciplinaridade a partir das “práticas articuladoras entre professores e instituições/redes de ensino” e de atividades que sirvam de subsídio para o professor potencializar o seu fazer pedagógico. Por isso, é fundamental a capacitação dos envolvidos no processo, especialmente os coordenadores pedagógicos, que operacionalizam e conduzem a formação continuada no espaço escolar.

A formação continuada para a coordenação pedagógica, que já era uma prática da Mantenedora, foi intensificada no ano de 2019 para subsidiar a implementação da Pedagogia de Projetos. Aconteceu durante todo o ano letivo, de forma sistemática, com o apoio da instituição de ensino superior, sempre associando os estudos com as práticas observadas e acompanhadas no interior das escolas, a partir das potencialidades e fragilidades de cada espaço educativo.

O processo formativo foi mais intenso com a coordenação pedagógica pela relevância que exerce na articulação entre as políticas educacionais da Secretaria de Educação e o contexto escolar. Questionadas sobre a formação sistemática que vivenciaram em 2019, as coordenadoras entrevistadas, assim, se manifestaram:

Muito bom!! Eu achei excelente para crescimento pessoal e também profissional, porque, de certa maneira, as formações nos fizeram revisitar as nossas bases epistemológicas, né, e também se questionar sobre todo esse processo. O fato de a gente poder se reunir com a equipe da secretaria de educação, com a formadora e com as próprias colegas que atuavam nas escolas só aumentou essa bagagem e a segurança. (CP1)

Foi muito importante a gente receber a formação para, depois, multiplicar lá na escola, fez a diferença. A gente partia dessa mesma orientação, trocava ideias, então também nós pensávamos em conjunto, recebíamos as instruções em conjunto. Isso foi também um fator que fez a diferença. A gente se sentia segura trocando ideias entre nós e quais eram os desafios, como é que a gente tinha superado. (CP5)

Foi o suporte, revisitar os nossos conhecimentos né e o fato da troca de ideias que foi muito importante para a segurança da gente saber que estava fazendo certo, de tirar dúvidas com as colegas, os desafios encontrados. Eu acho que os encontros de formação foram muito importantes. (CP6)

Percebe-se haver unanimidade em relação à necessidade de formação continuada para a coordenação pedagógica, principalmente quando se constitui em espaços de reflexão sobre

as ações, de trocas que fortalecem o trabalho coletivo, primando por processos que associem teoria e prática. Dessa forma, articulam-se diferentes aspectos que possibilitam consolidar os conceitos necessários para a atuação mediadora na implementação de política educacionais. Como salientam Araújo, Martins e Rodrigues (2019, p. 268), a formação continuada do coordenador pedagógico merece destaque, pois:

É possível considerar incoerente exigir do CP uma atuação produtiva face às questões que a sua função lhe impõe, visto que o seu processo formativo inicial, na maioria das vezes, não atende, em grande parte, às necessidades decorrentes da sua incursão no cargo. Por vezes, esse profissional não está inserido em um processo de formação contínua imbricado aos desafios da atuação e que estimule o desenvolvimento intelectual e profissional como um todo.

Assim considerando, fica evidente que o coordenador pedagógico precisa vivenciar as situações que vai conduzir no trabalho com o professor, reforçando a importância da sua formação permanente, pois nem sempre sua formação inicial contempla tais processos.

Sobre a atuação dos coordenadores na formação de professores, Alarcão (1999, p. 87 apud NÓVOA, 2002, p. 41) destaca que a grande preocupação é com “a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional”. E o supervisor, como responsável por esses espaços, considerado um “professor de professores”, necessita do “conhecimento do eu, do outro e dos contextos”, através da “análise interpretativa dos factos no contexto na sua ocorrência e na ecologia das relações” para propiciar essa transição.

As entrevistadas também salientaram que o processo formativo experienciado pela coordenação pedagógica resultou em uma atuação mais segura e consciente. Com base nela, emerge a dimensão da autonomia para considerar as características e as especificidades de cada contexto durante a condução das propostas. E foi com essa autonomia diante dos desafios da diversidade que a formação continuada de professores foi conduzida pelas coordenadoras no interior das escolas.

Segundo os relatos, foram estabelecidos dois dias específicos no calendário letivo, no início de cada semestre, em que todos os professores da mesma escola, indiferente de nível ou etapa de atuação, pudessem encontrar-se. Esses momentos viabilizavam o planejamento de ações conjuntas para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, estabelecendo conexões entre diferentes conhecimentos para o cumprimento dos projetos, a troca de informações e a

socialização dos projetos desenvolvidos em cada turma.

Também foram realizadas adequações na forma de cumprimento das horas de atividades já previstas na legislação⁸, para que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes nas diferentes disciplinas, pudessem encontrar-se mensalmente, no turno vespertino ou à noite, para alicerçar os fundamentos do trabalho interdisciplinar. As adequações foram necessárias, pois os anos finais do Ensino Fundamental representam a etapa com maiores dificuldades no trabalho com projetos. Neste caso, exige-se que os professores saiam dos limites da sua disciplina para conduzir a construção dos conhecimentos de forma conjunta e articulada com os demais, trabalhando de modo interdisciplinar. A insistência em manter e operar a partir da fixidez fragmentária das grades curriculares tradicionais é um dificultador dessa prática.

Um aspecto que precisa ser considerado é que os professores que atuam nas áreas do conhecimento possuem um processo formativo de natureza disciplinar, raramente experienciando, na sua formação, essa interlocução entre os saberes das diferentes áreas, mesmo as mais próximas. Outro fator a ser ponderado é que os projetos devem emergir, preferencialmente, da interação com os interesses do coletivo de estudantes, sendo esperadas rupturas capazes de promover uma série de deslocamentos nos planos curricular e metodológico, tais como: maior interação entre alunos e turmas, aumento do vínculo com o público externo, principalmente com as famílias, promoção da pesquisa como princípio formativo, entre outros.

De acordo com Silva (2004), na formação permanente de professores, é fundamental priorizar o trabalho pedagógico através da reflexão sobre as práticas. Cabe destacar o cuidado para que as formações não se reduzam a aspectos pertinentes à rotina de uma escola, relegando o pedagógico a segundo plano. É preciso organizá-las através de uma perspectiva reflexiva, em espaços coletivos, buscando superar a cultura da fragmentação do conhecimento à medida que possibilitam a articulação entre as diferentes áreas. Conforme Pimenta (1997, p. 9):

⁸De acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei Municipal Nº 10.324, de 22 de maio de 2019, é assegurado: “Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluída na carga horária de trabalho” e no Art. 27 da mesma Lei, fica estabelecido que a carga horária destinada para horas de atividades deve ser correspondente a 20% (vinte por cento) do total das 22 horas semanais. Até 2018, às 4h e 24 min semanais proporcional a 20% de 22 horas semanais, eram realizadas totalmente de forma não presencial. A partir de 2019, cumprindo orientações emitidas pela Secretaria Municipal de Educação em 13 de dezembro de 2018, passaram a ser cumpridas parte a distância e parte de forma presencial.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho.

O desafio consiste em fomentar a postura afirmativa dos docentes em relação ao processo, permitindo que os próprios sujeitos operem, a partir da sua atuação cotidiana, as mudanças necessárias e pertinentes a cada contexto.

Sobre o processo de implementação da Pedagogia de Projetos e a reestruturação dos tempos destinados para a formação e o planejamento interdisciplinar, as entrevistadas assim analisaram:

Se a gente quer qualidade, a gente precisa dispensar tempo. Não adianta falar em qualidade sem dispensar a questão do tempo, porque quando tu tens um tempo específico para esse objetivo, tu focas nesse objetivo e tu tem um grupo ali que ele acaba se tornando muito coeso, né. Então, o tempo passou a ficar muito mais otimizado e a qualidade reflete, sem dúvida. (CP1)

No início, teve muita resistência lá na escola. Mas depois que os professores começaram a perceber o quanto era importante, o tempo começou a ficar pequeno. Claro, não era bom sair de casa, se deslocar, mas aí eles começaram a perceber que o tempo ficou curto e faltava mesmo, faltava tempo. Mas foi bem difícil no início. (CP2)

Isso foi o diferencial para se planejar de forma interdisciplinar, porque, antes disso, um encontro por trimestre, um encontro é para tentar organizar ideias. A gente precisava desses momentos, mesmo com a resistência lá do início, depois eles foram vendo que passava o tempo no estalar de dedos. E a gente sabia que precisava sim de um tempo para se encontrar, mas a estrutura da escola não dá conta de chamar o professor fora do horário, de gerar banco de horas e depois ficar com esse profissional faltando no teu dia a dia. Então, isso veio para somar para que o trabalho com projetos tivesse sucesso. (CP5)

Eu acho que o que ajudou também a gente enquanto coordenação, teve um acompanhamento bem grande né organizando as reuniões. E o planejamento não se encerrava ali, porque ouvindo os professores, um sabia o que o outro estava fazendo. Então, às vezes, eles tinham uma ideia e compartilhavam isso nos intervalos, nos momentos de hora atividade comuns aí do dia-a-dia, se mandavam atividades aí por WhatsApp. Enfim, traziam ideias que foi bem bacana pelo fato deles terem esse momento de ouvirem uns aos outros e compartilharem aquilo que eles estavam trabalhando. (CP6)

Percebe-se que as entrevistadas enfatizam a dimensão temporal, considerada basilar

para o desenvolvimento exitoso da Pedagogia de Projetos. Trata-se de um aspecto delicado no cotidiano escolar, uma dimensão simultaneamente espacial e temporal, cujo equacionamento envolve elencar as prioridades claras da instituição em seu planejamento. O tempo, assim como o espaço de atuação docente, é considerado em sua dimensão fundante, como um desafio a ser enfrentado, obrigatoriamente, pela gestão escolar. Não é possível ignorar que a docência, circunscrita, ao mesmo tempo, a especialidades e temporalidades específicas, demanda uma interpretação que as considere como totalidade. Como afirma Santos (1986, p. 207): “O fato de que os eventos sejam ao mesmo tempo espaciais e temporais não significa que se pode interpretá-los fora de suas próprias determinações”.

As propostas de trabalho pedagógico diferenciado trazem consigo dificuldades para os professores, exigindo da coordenação pedagógica a articulação de novas estratégias para atender a demanda, conforme relatam as entrevistadas:

A primeira que eu via era a questão de aceitação mesmo por parte de alguns professores né. Parecia que trabalhar com projetos tinha que deixar os conteúdos de lado. E, na verdade, não é isso, a gente foi entendendo, com o passar do tempo, que os conteúdos, eles não vão desaparecer nunca. Então, o professor tem muito esse medo que: Aí, eu não vou poder dar mais a minha matéria? E assim, como estratégia, nessa questão de acalmar os professores sobre aceitação e tal, acho que a gente tentou, lá na escola, criar um ambiente melhor, deixar elas por área né, um pouco à vontade, por afinidade, para elas ir se juntando. (CP2)

Eu acho que as dificuldades sempre que os professores dizem, é como fazer com que a disciplina, o conteúdo se encaixe no projeto. Uma resistência. (CP4)

A gente fez uma auto avaliação do professor. E a grande maioria apontou a questão de ter dificuldade de colocar o aluno como o protagonista, porque o professor ele se vê como principal protagonista. Então, colocar o aluno como protagonista e entender que o aluno tem muito para trazer e que ele só precisa ser desafiado a trazer isso foi um grande desafio. Então, essa foi uma grande dificuldade que os profes admitiram ter. (CP5)

Dificuldade grande que a gente encontrou é que as ideias são, às vezes, mirabolantes assim, né. Então, às vezes, faltam recursos para escola dar conta daquilo. (CP6)

Como se observa nos relatos, os processos novos tendem a gerar um certo desconforto, pois é preciso desconstruir algumas verdades tidas como absolutas. Novas práticas nem sempre são bem aceitas por parte dos professores, como afirmam Gallon, Rocha Filho e Machado (2017, p.166): “Esta parece ser uma tendência, pois é mais simples repetir atividades memorizadas do que repensá-las de acordo com o contexto atualizado, ou

introduzir nelas a participação de outros docentes”.

Na implementação das políticas educacionais, é fundamental que a coordenação pedagógica identifique as demandas emergentes dos espaços e tempos educativos para compreender quais intervenções elas exigem. Cabe a esses profissionais, dentre outras atribuições, valorizar os conhecimentos prévios dos docentes, promovendo processos colaborativos capazes de engendrar novas práticas para que o professor se perceba protagonista da sua formação.

No seu fazer cotidiano, a coordenação assume múltiplas e diferentes atribuições inerentes ao contexto educativo. A pandemia (Covid-19) fez emergir novas situações que reforçam a necessidade do fortalecimento coletivo. Neste sentido, a atuação da coordenação na articulação e mediação da formação continuada nos contextos de mudanças abruptas em que os envolvidos precisam adaptar-se às novas situações com urgência é imprescindível.

Sobre o contexto da pandemia que iniciou em março de 2020, mudando o cenário educacional, as coordenadoras pedagógicas pronunciaram-se da seguinte forma:

É, e eu acho que vai ser tudo diferente né quando a gente voltar, seja esse ano, espero que sim, seja próximo. A gente vai ter que reformular toda essa caminhada, com essa bagagem que a gente trouxe né. Como é que nós vamos administrar esse novo novo? A gente vê todo esse processo, toda essa caminhada e todos esses resultados e, repentinamente, se depara com uma realidade totalmente diferente para o mundo todo. Como nós vamos ressignificar essa nova caminhada dos projetos pedagógicos quando a gente voltar? Então, a demanda passou a ser outra, realmente. Se trabalhou no sentido de priorizar para que a aprendizagem chegasse para o aluno de alguma maneira, da melhor maneira possível para aquele momento. (CP1)

E aí, de repente, a gente se obrigou a parar tudo e ver tudo diferente né. Eu não consigo pensar em projeto nesse momento, porque as nossas prioridades estão sendo muito diferentes. Muito mais sérias talvez, não que o projeto, não que os projetos não sejam sérios, mas me parece que a gente tem umas prioridades muito mais urgentes né. Inclusive a questão de saúde e tudo isso. (CP 2)

A gente começou um mês de aula, então tudo foi cancelado e passou para aula on-line e essa situação da distância do professor com aluno, foi o maior impedimento que eu senti como coordenadora para dar sequência na questão dos projetos. Então, foi bem complicado, mesmo a gente dando sempre um apoio, um suporte, mandando sugestões pra que isso não se perdesse, foi bem difícil. Então, em função da dificuldade, em função do momento e a gente, nesse caso, tem que acabar sendo compreensiva e realmente percebendo que, nessa situação, o projeto fica bem difícil de pôr em prática. (CP3)

Foi desafiador para o professor, foi desafiador pra nós, porque é bem complicado e foi todo um processo de desconstrução de tudo o que se tinha

construído para uma nova realidade que a gente ainda está patinando. É aquela questão de correr atrás e de buscar para que faça alguma coisa, para que você consiga avaliar. Eu acho que o mais importante a se considerar no momento, para não se perder esse ano letivo, de acolher a realidade de cada um, acolher as famílias, de acolher as emoções de cada um, mas não com uma proposta como se pensava lá em 2019 ou como se tinha alinhavado ali em fevereiro, março. A preocupação era manter o vínculo do aluno com a escola. (CP5)

As manifestações explicitam a necessidade de a coordenadora ter o conhecimento global e uma formação sólida, desenvolvida na perspectiva permanente, para poder conduzir a reflexão sobre as diferentes situações apresentadas. Segundo relato das próprias coordenadoras, elas tornam-se a referência para os professores nas situações mais diversas.

Indagadas sobre como avaliam a sua função no interior da escola e quais as demandas da coordenação pedagógica nesse espaço educativo, as entrevistadas assim se manifestaram:

O coordenador é praticamente o “pau para toda obra”, é aquela pessoa que tem que estar lendo muito, lendo tudo, se atualizando né, ficando por dentro do que tá acontecendo. Passar segurança para o seu professor né, passar a informação correta, auxiliar eles na formação do pensamento sobre “n” situações e coisas que acontecem na área da Educação. E ter muito ouvido, muita habilidade de escutar, ponderar e direcionar né para a melhor forma de resolver aquele problema ou aquela situação. Então, eu acho que o coordenador é meio múltiplo, meio multifacetado, né. Muita, muitos papéis que, que a gente acaba exercendo. (CP1)

Existem diferentes tipos de profes. E assim, ó, tem professores que são mais radicais, tem outros que, tem de tudo que é tipo. E, às vezes, às vezes a gente não pode ter preconceito, porque isso que é a riqueza, eu acho, da escola, poder contar com diferentes tipos de professores. Eu acho que é a turma que tem professores mais diversos, ela vai sair ganhando, sabe. Então, às vezes, a gente tem preconceito. (CP2)

Eu acho que o professor recorre ao coordenador para muitas de suas dúvidas. E tua tá ali no meio ao mesmo tempo em que houve descontentamento de uns, tu ouve que outros estão andando, então, tu tenta administrar, porque fácil não é. Mas daí você vai mediando, vai atijando, vai contornando, vai encontrando estratégias para tornar aquele trabalho um pouco menos árduo. Enquanto coordenadora pedagógica, você não pode descuidar desse andamento, né. Porque você é o principal responsável pela motivação do grupo, de puxar, de retomar, de verificar aquilo que foi colocado no cronograma para trabalhar, ver se o professor está conseguindo desenvolver, se ele precisa de ajuda, então, faz todo esse processo de meio de campo ali para que o projeto venha a se concretizar. (CP5)

As falas ratificam a coordenação pedagógica como uma referência para os professores em diferentes situações, principalmente nas de cunho pedagógico, relacionadas ao trabalho

docente.

Também se procurou compreender junto às coordenadoras a influência de suas experiências anteriores ao exercício da coordenação, bem como de suas formações, tanto inicial como continuada. Veja-se como se manifestam sobre essa questão.

Ter o contato com a sala de aula nos anos anteriores dá sim, uma boa noção do que a gente pensa enquanto professor, que a gente acaba trazendo para, para coordenação quando a gente vem, né. Eu também sempre tive muitos exemplos positivos na coordenação. Então, da maneira como a gente também foi tratado, quando a gente estava em sala de aula, como esses coordenadores trouxeram e contribuíram na vida da gente enquanto professor e de que maneira a gente agora vai contribuir na vida desse professor que tá te buscando. (CP1)

Eu acho que assim, uma das coisas que tem que aprender bastante é esse lidar com as pessoas, porque os professores, assim, eles reclamam muito; eles reclamam dos alunos, eles reclamam dos pais, eles reclamam da escola, eles reclamam da vida, do mundo lá fora. Então, a gente tem que ouvir muito, tem que saber como lidar, como oferecer um colo de certa forma, às vezes, para tanta coisa que vem. (CP2)

A formação acadêmica é muito importante, mas a prática faz toda diferença nessa formação acadêmica, no caso, a formação acadêmica vem acrescentar a nossa prática. (CP3)

Eu acho que é bem importante se colocar no lugar do outro, que eu acho que é o mais importante. E a experiência anterior de sala de aula, além de toda formação e estudo, e o que se precisa. Mas, é lá na sala de aula que a gente aprende muito. (CP4)

Acho que as nossas formações anteriores, sim, contribuem até mesmo pela própria questão de mediar ali, de impulsionar a ação do professor, de ajudar, não dá para fazer desse jeito, dá para fazer de outro. (CP5)

A formação acadêmica é bem importante, sim. Mas o que ajuda mesmo é o acompanhamento da Secretaria de Educação que a gente teve bastante em 2019. Para mim, isso é bem significativo, porque foi meu primeiro ano e, claro, a experiência que a gente carrega da sala de aula. A troca com os colegas que, para mim, também ajudou. Nossa, muito mesmo. O fato da gente se encontrar, perguntar: - Tá, e nessa situação, o que a gente pode fazer. Ajudou assim ó, muito. (CP6)

Segundo a percepção das entrevistadas, a formação acadêmica é um dos fatores fundamentais para a sua constituição, mas não decisiva. Associada à formação, destacam a importância das experiências docentes anteriores e da formação continuada promovida pela mantenedora como fatores que contribuem para a atuação qualificada.

De acordo com Libâneo (2004), pelas especificidades de sua atuação no contexto educativo, a formação inicial do coordenador pedagógico deve propiciar o atendimento das

especificidades da sua atuação. Compreende, neste aspecto, que cabe atuar de forma partilhada com outros profissionais da escola, em um contexto em que o pedagógico e o administrativo complementam-se.

A última questão tratou da avaliação do processo de implementação da Pedagogia de Projetos referente ao ano de 2019. Buscou-se compreender como as entrevistadas avaliam esse processo até o momento, dimensionando seus resultados para as escolas.

Foi muito produtivo! Eu considero que, da minha caminhada como coordenadora pedagógica, foi um ano com os melhores resultados. Avaliação superpositiva de como os professores puderam ver os seus alunos trabalhando com mais independência e trazendo muita coisa de volta. É trabalhoso sim, mas a satisfação de ver os resultados e o engajamento dos alunos né. Todos se engajaram, a comunidade escolar se engajou nesse nesse projetos né, ia para além da sala de aula. Então, os resultados, todos saíram ganhando muito na questão aprendizagem, na questão conhecimento. (CP1)

Foi muito produtivo, muito rico né. Realmente, bastante intenso só que assim ó, isso causou, no final do ano, como em qualquer ano também né, um cansaço. Os professores cansaram bastante. Eu acho que foi intenso sim, intenso é a palavra. (CP2)

Assim, a gente gostou muito do que foi feito, todos participaram muito. (CP4)

Então, por isso que os encontros mensais foram excelentes para que se chegasse ao resultado que se teve, né. O trabalho com projetos interdisciplinares, ele foi bem importante até na questão da colaboração entre os professores. (CP5)

O trabalho com projetos foi uma experiência muito positiva, pois realizamos diversas atividades que foram muito significativas para os alunos que se envolveram verdadeiramente nos projetos desenvolvendo diversas habilidades. Outro fator bem marcante foi a interação entre os professores durante o planejamento das atividades, contribuindo uns com os outros, com ideias, sugestões, materiais ou até mesmo dividindo a sala de aula. Todo o trabalho com projetos foi muito importante e significativo. (CP6)

Verifica-se que a avaliação das coordenadoras sobre a implementação da Pedagogia de Projetos é positiva. Destacam resultados relevantes que emergiram desse processo, tais como: a interação e as trocas entre os professores; a satisfação com os resultados obtidos; o envolvimento, a participação e a autonomia dos alunos e o maior engajamento de todos os sujeitos da escola.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar o papel da coordenação pedagógica na implementação das políticas educacionais no interior dos espaços educativos. Mais especificamente, tratou-se da Pedagogia de Projetos, buscando compreender os desafios, os

limites e as possibilidades a partir das suas percepções e práticas nos espaços escolares, bem como as experiências docentes e a formação compatível para o exercício da coordenação. Buscou-se examinar o papel da coordenação pedagógica na articulação com os professores e na condução das reflexões pertinentes às suas práticas, assim como no gerenciamento das demandas do cotidiano para que estas não sufoquem o que é primordial: a dimensão pedagógica, contemplando práticas educativas qualificadas e que conduzam para aprendizagens significativas.

Algumas constatações emergentes da pesquisa junto à coordenação pedagógica merecem destaque. Uma delas é a unanimidade das entrevistadas sobre a necessidade e a relevância de espaços e tempos para a formação continuada que conecte teoria e prática, subsidiando teoricamente a reflexão crítica sobre as experiências do cotidiano escolar. Autênticos momentos de formação em serviço, nos quais sejam partilhadas as experiências, os desafios e traçadas estratégias de enfrentamento, capazes de proporcionar uma atuação mais segura das coordenadoras, como visto, embora as entrevistadas valorizem a formação inicial, a organização e a estruturação de espaços e tempos destinados à formação continuada é considerado imprescindível. Tal procedimento, ainda que de curta duração devido à pandemia, foi capaz de estimular uma mudança cultural de professores e professoras, que passaram a compreender sua atuação profissional como um movimento permanente de aprendizagens.

Outro aspecto consensual é quanto às dificuldades encontradas para a implementação dos projetos interdisciplinares nos anos finais do Ensino Fundamental. As dificuldades junto aos professores e professoras envolvem a resistência ao novo, o rechaço a novas estruturas como o horário de planejamento, perpassando pela dificuldade de trabalhar os currículos através do projeto, assim como o receio de não poder contemplar os conteúdos previstos para cada ano e ter de deixá-los de lado. Também emerge o medo de perder o protagonismo educativo, pois, no trabalho com projetos, os alunos também se apropriam do processo.

As dificuldades da atuação interdisciplinar por parte dos professores, uma exigência natural da Pedagogia de Projetos, constituíram um desafio especialmente relevante segundo as coordenadoras. Elas ressaltaram a necessidade de promover situações em que a interdisciplinaridade seja fomentada, estimulando os professores a construir esse processo no seu cotidiano. Proporcionar espaços para o encontro, para trocas e construções coletivas a partir de reflexões, acompanhar os professores e dar o suporte necessário é o que vai impulsionar o

processo interdisciplinar, permitindo que ele se consolide nas práticas pedagógicas.

A partir da experiência investigada, considera-se que o papel da coordenação pedagógica é decisivo para o sucesso na implantação de políticas educacionais. A função articuladora, atribuída preliminarmente, confirmou-se nas entrevistas, apontando a coordenação como uma referência para o trabalho dos professores, sobretudo, diante dos desafios múltiplos que emergem no cotidiano escolar.

Referências

ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F. A didática e a pedagogia como suporte teórico para uma coordenação pedagógica qualificada. **RPGE-Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.20 n.3, p.501-513, 2016.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S.; RODRIGUES, J. M. C. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, p. 257-277 – jan./abr. 2019 Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CELESTINO, M. R. Coordenação Pedagógica Integradora: uma liderança que norteia a ação do grupo de professores. **ENIAC Pesquisa**, Guarulhos (SP), p. 148-156, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALLON, M. da S.; ROCHA FILHO, J. B.; MACHADO, J. A. Desafios à realização da interdisciplinaridade no ambiente escolar: perspectivas dos docentes e da coordenação pedagógica. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 14, n. 4, p. 159-173, jun. 2017.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

NOVA PRATA. **Lei nº 10.324, de 22 de maio de 2019**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Nova Prata, institui o Respeetivo Quadro de Cargos e Funções e dá Outras Providências. Nova Prata, RS: Câmara Municipal, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Educa. Lisboa. 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Educação AEC**, [s. l.], nº 104, 1997. Nuances- Vol. III- setembro de 1997.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1986, 3ª edição, 236p.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 485f. Tese (Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2004.

Submissão em: 30/08/2022

Aceito em: 01/02/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS