

The role of school coordination in articulating and implementing actions aimed at gender equality and the protection of women at the Gustavo Barroso school, Jaguaribe-CE.

Resumo:

Este artigo tem por objetivo compreender como a mediação e a articulação da coordenação escolar favoreceram as diversas ações formativas empreendidas na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, em Jaguaribe-CE, especialmente no que concerne ao trabalho com temáticas específicas, como a equidade de gênero e proteção das mulheres. Para tanto, seguiu uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se em forma de um estudo de caso etnográfico, ancorado nos trabalhos de André (1995) e Minayo (2002), com procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevistas. A investigação contou com a participação de dezesseis professores e um coordenador escolar e ocorreu durante as reuniões pedagógicas da instituição de ensino. As informações obtidas na etapa da coleta de dados foram analisadas a partir da análise do conteúdo de Bardin (2011). Os achados da pesquisa revelam que a coordenação escolar assume uma importante função de liderança no ambiente escolar e que a maioria das ações da escola passam necessariamente pela sua mediação e articulação. Quando o coordenador assimila a proposta formativa, a insere em sua prática e acompanha a aplicação junto aos professores, os resultados são bem sucedidos. Foi o que aconteceu com a temática da equidade de gênero na escola observada.

Palavras-chave: Coordenação Escolar. Formação. Mediação e Articulação. Equidade de Gênero. Proteção das Mulheres.

Abstract:

The aim of this article is to understand how the mediation and coordination of the school coordinators has favored the various training activities carried out at the Gustavo Barroso High School in Jaguaribe-CE, especially with regard to working on specific themes such as gender equality and the protection of women. To this end, it followed a qualitative approach and was developed in the form of an ethnographic case study, anchored in the work of André (1995) and Minayo (2002), with methodological procedures of bibliographical and documentary research, participant observation and interviews. Sixteen teachers and a school coordinator took part in the investigation, which took place during the educational institution's pedagogical meetings. The information obtained at the data collection stage was analyzed using Bardin's (2011) content analysis. The research findings reveal that the school coordinator plays an important leadership role in the school environment and that most of the school's actions necessarily involve their mediation and coordination. When the coordinator assimilates the training proposal, inserts it into their practice and monitors its application with the teachers, the results are successful, which is what happened with the issue of gender equity in the school observed.

Keywords: School Coordination. Training. Mediation and Articulation. Equity and Gender. Protection of Women.

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professor de matemática da rede estadual de ensino do Ceará, lotado na EEM Gustavo Barroso, Jaguaribe-CE.

2. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Diretor Escolar na EEM Gustavo Barroso, Jaguaribe-CE.

1. INTRODUÇÃO

A coordenação exercida em âmbito escolar é uma função pedagógica multifacetada e multidimensional, que assume um caráter variável, em termo de atribuições, de acordo com as orientações e premissas que norteiam a prática educativa de cada rede de ensino. Por essa razão, em um país de dimensões continentais como o Brasil, não há uma norma única, a nível nacional, quanto ao que deve ou não ser feito pelo coordenador, mas um direcionamento, a partir do que cada ente federado entende que é mais favorável para a educação de sua jurisdição.

Portanto, antes de desenvolver quaisquer pesquisas ou práticas investigativas, é preciso pontuar de que coordenador estamos falando. A depender da região, o profissional que exerce a coordenação pode ser chamado de coordenador pedagógico, como no estado de São Paulo; Supervisor Educacional, em Minas Gerais ou ainda Coordenador Escolar, no caso do Ceará, o qual será nosso objeto de estudo. Embora não se possa dizer que esses são os mesmos profissionais, as similaridades entre suas incumbências parecem conferir-lhes certas sinonímias, especialmente no que se refere à prática pedagógica e ao papel formativo de professores em serviço.

As terminologias adotadas estão ligadas, em grande parte, à formação exigida para assumir a função ou mesmo para os direcionamentos que apontam as concepções de sociedade, educação e escola a serem desenvolvidas por seus ocupantes. No Ceará, o coordenador é escolar e, para tal, de acordo com o Decreto nº 29.451/2008, precisa ter formação em nível superior na área da educação, com no mínimo dois anos de experiência em efetivo exercício da docência. Assim, o coordenador escolar cearense é, antes de tudo, um professor e sua práxis é exercida junto a outros professores, na mediação do trabalho pedagógico, sobretudo no que tange à articulação do processo de ensino e aprendizagem e das ações que decorrem das interações do triângulo didático: professor/aluno/saber.

Desse modo, mediação e articulação fazem parte do cotidiano da coordenação e a apropriação desses dois conceitos pode possibilitar que o saber transite de maneira descomplicada entre professores e alunos. Com isso, não somente o trabalho com os conteúdos do currículo formal são beneficiados ou mesmo os

resultados de avaliações internas e externas, mas também a abordagem de temas variados, que tem como mote principal a mobilização e sensibilização dos estudantes para questões sociais relevantes, que geram aprendizagens diferenciadas e transformações na forma de agir e de se posicionar dos discentes.

Nesse cenário, a atuação do coordenador mobiliza saberes e fazeres que se entrelaçam e conectam não somente o currículo formal, mas o real e o oculto. A escola é um ambiente heterogêneo, que agrega a diversidade existente na sociedade, repercutindo em seu espaço o que ocorre amplamente em um espectro maior. Por isso, sua missão vai além do lecionar os conteúdos contidos nos planos de ensino, principalmente quando se observa uma escalada dos mais variados tipos de preconceitos, discriminações, desigualdades e violências sendo praticados reiteradamente por alguns indivíduos.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), preocupada em combater essa realidade e entendendo a educação com uma ferramenta de transformação social, propôs às escolas da rede estadual de ensino, a partir de ano de 2023, que desenvolvessem suas práticas educativas baseadas em temáticas, que tenham como foco os grupos sociais historicamente marginalizados, como os negros, as mulheres, as pessoas com deficiência, entre outros.

Em 2023, a Seduc escolheu como tema norteador "A Educação para as Relações Étnico-Raciais", orientando que os estabelecimentos de ensino discutissem sobre equidade e melhores relações étnico-raciais em seus espaços. Seguindo a mesma orientação, em 2024, a temática condutora foi "Equidade de Gênero e Proteção das Mulheres". Esse tema deveria permear todas as ações e eventos desenvolvidos pela escola, com vistas a reduzir atitudes machistas e posicionamentos estruturais típicos de uma educação patriarcal e sexista.

Para que esses e outros temas sejam devidamente inseridos e trabalhados no contexto escolar, é preciso que haja, inicialmente, o entendimento da proposta e o compromisso em desenvolvê-la. Esse engajamento não pode ser pontual, ao contrário, deve envolver a todos. Tal envolvimento do coletivo passa pelo convencimento da necessidade do assunto abordado para relações mais tolerantes em sociedade e isso exige uma articulação da gestão escolar, principalmente da coordenação, nas reuniões e formações realizadas com os professores.

Na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, localizada no distrito de Nova Floresta, Jaguaribe-Ceará, observou-se que a temática do ano de 2023 foi parcialmente inserida e associada às atividades da instituição. No ano de 2024, o tema esteve integralmente presente desde a Jornada Pedagógica à promoção de eventos, principalmente com a participação da comunidade. Nesse sentido, convém questionar: por que o tema de 2024 foi melhor assimilado e executado que o de 2023? Como ocorreu a mediação e articulação dos dois assuntos? Qual o papel exercido pela coordenação escolar nos dois momentos?

O presente estudo tem como objetivo compreender como a mediação e articulação da coordenação escolar favoreceram as diversas ações empreendidas na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, especialmente o trabalho com temáticas específicas como a equidade de gênero e proteção das mulheres. Partimos da hipótese – a ser confirmada – de que quando a coordenação escolar se apropria de um assunto ou temática e os dissemina com seu grupo de professores, mobilizando ações a as acompanhando, os resultados de suas aplicações são mais concretos e perceptíveis na/pela comunidade escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de nos aprofundarmos na questão da articulação e da mediação, necessárias à coordenação, é preciso compreender que essas concepções não são inatas ao coordenador, elas são desenvolvidas no decorrer de um processo formativo que começa com a formação inicial e perpassa pelas demais formações continuadas e experiências vividas pelo referido profissional da educação ao longo de sua carreira.

Como mencionado anteriormente, o coordenador do Ceará é um professor licenciado em uma disciplina das diversas áreas do conhecimento, que em um dado momento decidiu ingressar na coordenação. Assim, a identidade profissional desse coordenador escolar é construída a partir da identidade profissional do docente que a antecede (VIEIRA, 2023), muito embora essa identidade, por si mesma, possa não ser o bastante para o exercício de algumas de suas tarefas, é essencial que o coordenador tenha a vivência da sala de aula para que não fale de algo que não conhece.

Para além da formação como professor, segundo Vieira (2023), o coordenador necessita de uma formação voltada para a coordenação, para o pedagógico e para as relações que são produzidas na escola entre pares, isto é, um conhecimento pedagógico específico. Os conhecimentos pedagógicos contribuem para que o coordenador se situe como formador de professores, tendo como foco a relação professor-aluno, bem como a orientação do processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007).

São conhecimentos pedagógicos, que não sendo somente práticos, das vivências de sala de aula, mergulham nas teorias da educação para delas se abastecerem e ressignificarem a prática educativa. Esta, por sua vez, embebida de novas e variadas percepções, desponta como possibilidade para melhorar a rotina, a estrutura e até mesmo o clima escolar.

Assim, será possível ao coordenador estabelecer relações entre teoria e prática, no caminho de uma práxis pedagógica, uma ação que cria novos sentidos para sua atuação profissional (FRANCO, 2008a). Para Saviani (2007, p. 108) “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática”. Da mesma forma, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2007, p. 109).

Destarte, o que dá a distinção profissional da coordenação em relação à docência, ou seja, aquilo que lhe é próprio, os saberes que são praticados no âmbito da profissão (ROLDÃO, 2017), é articulação dos diversos elementos das teorias da educação com a prática, para que esta repercuta na didática empregada em sala de aula pelos professores que estão sob a responsabilidade daquela coordenação. Com a junção das experiências adquiridas pelo coordenador como professor e os conhecimentos pedagógicos originários da formação inicial e continuada “será possível fazer o exercício fundamental à coordenação: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade” (FRANCO, 2008a, p.123).

Com isso, o coordenador conseguirá desenvolver uma de suas principais funções que é “instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas” (FRANCO, 2008b, p. 117). Para tanto, o coordenador

escolar precisa convencer-se a si próprio e aos demais atores do contexto escolar sobre a sua identidade de formador de professores, a partir de uma realidade em específico, que é a sua instituição de ensino.

Libâneo (2002) afirma que as deficiências das formações iniciais dos professores, aliada a escassez de formação continuada, em conjunto com alguns outros fatores, tem gerado um elevado número de professores despreparados e sem as exigências mínimas para a docência. O autor ainda destaca que a escola precisa criar espaços de formação, a fim de superar estas questões que, querendo ou não, impactam na sala de aula e o coordenador escolar é o protagonista dessa articulação formativa.

Domingues (2013, p. 182) ressalta que "desde os meados dos anos 1990, os estudos sobre formação docente vêm apontando a escola como *locus* desse processo de formação, principalmente pela proximidade com a prática educativa". Nesse espaço, o coordenador assume o papel de mediador e articulador das formações de professores, procurando adequá-las, da melhor maneira possível, às necessidades de seu grupo, sempre visando os efeitos gerados na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

Na realidade, essa mediação é antecedida pela intencionalidade, pois antes de desenvolver o trabalho, o sujeito vislumbra o resultado de suas ações (NETTO; BRAZ, 2006) e por meio do seu trabalho, media o que ainda não é, mas virá a ser. De acordo com Cury (1986) a mediação, admite o pressuposto de que o homem é o mediador das relações sociais e é por meio dele que acontecem as intervenções.

O coordenador, portanto, precisa ter em mente quais são as prioridades de sua escola, o que e quando será desenvolvido, a sua importância, para que assim realize o planejamento de políticas que venham a se tornarem práticas pedagógicas, que conforme Franco (2012, p. 154) "são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social". É na formação continuada de professores, que as ações pensadas começam a se materializar e a chegar àqueles para os quais todo o processo se destina: os estudantes.

Conforme Pinto (2014), a formação continuada de professores é um processo formativo ao qual o docente que está em plena atividade profissional é submetido

com o objetivo de aperfeiçoar sua prática e retificar algum ponto que não tenha sido abordado o bastante em sua formação inicial. Esses momentos se concretizam por meio de "troca de experiências com outros professores em exercício, atitude reflexiva sobre sua própria prática pedagógica, participação em diferentes eventos da área educacional (congressos, encontros, palestras), frequência a cursos de especialização, pós-graduação etc" (PINTO, 2014, p. 517).

Pinto (2014) acrescenta que estas formações se dividem em três diferentes modalidades: iniciativa pessoal, institucional ou centrada na escola. A formação de iniciativa pessoal ocorre quando o próprio profissional, ciente de sua necessidade formativa busca, por si próprio, um curso de aperfeiçoamento, aprofundamento ou de pós-graduação. Quanto à formação institucional ou a centrada na escola, a chamada formação em serviço, elas se distinguem por meio de quem as oportuniza. Na primeira, temos a secretaria da educação (Seduc) como principal articuladora e de acordo com os interesses da rede de ensino. Já a formação centrada na escola, parte das necessidades encontradas na realidade do contexto escolar e busca soluções a partir dos atores envolvidos.

Dessa forma, a unidade de ensino pode elaborar suas políticas particulares de formação e empreendê-las, conforme a relevância para o momento institucional vivenciado. "A escola, local em que o professor produz conhecimento em seu cotidiano, deve ser valorizada como espaço de reflexão sobre este aprendizado, por meio de programas de formação organizados pelos profissionais da própria escola" (PINTO, 2014, p.518).

De acordo com Pimenta (2005), a prática docente está alicerçada em três tipos de saberes: o conhecimento, relativo ao conteúdo que vai ser ensinado para os alunos em sala de aula; os saberes pedagógicos, no que concerne à didática empregada para o ensino; e a experiência, que o educador adquiriu no decorrer da sua trajetória enquanto aluno e das acumuladas a partir de sua inserção no sistema de ensino, como professor.

Partindo especialmente da formação centrada na escola e em suas necessidades, bem como dos saberes pedagógicos e experienciais dos professores, o coordenador escolar possui à sua disposição o espaço e as motivações para abordar quaisquer pontos que venham a contribuir para a ação educacional de sua escola, gerando mudanças nos saberes e fazeres

de seus professores e alunos. Para isso, é preciso a intencionalidade do que será abordado nesses momentos e ainda o ensaio, a comunicação assertiva e a mobilização dos atores para que os combinados se efetivem, ou seja, são necessárias a mediação e a articulação.

As atribuições do coordenador escolar, principalmente as circunstâncias formativas com os professores, estão permeadas constantemente dessas duas formulações. Por esse motivo, o trabalho com temáticas como as propostas pela Seduc pode e deve ser inserido nesses encontros, que estão no escopo do ato de coordenar a atividade educativa de uma escola. Para tanto, como temos discutido, é preciso que a coordenação compreenda seu papel e consiga mediar e articular essas ideias, convidando e convencendo os demais segmentos a construir uma educação cada vez mais consciente e livre de preconceitos.

3. METODOLOGIA

Este estudo adotou como opção metodológica a abordagem qualitativa e foi desenvolvido em forma de um estudo de caso do tipo etnográfico. Como explicam Silva e Mathias (2018, p. 54) "a pesquisa qualitativa ocupa um espaço devidamente reconhecido na academia quando se pensa em estudos e pesquisas com seres humanos e suas mais diversas relações inseridas em contextos próprios".

De acordo com Minayo (2002), a abordagem qualitativa responde a indagações muito peculiares e que, por tais características, não podem ser quantificadas, isto é, "ela trabalha com universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2002, p. 21). Para Godoy (1995, p. 21), "a pesquisa qualitativa pode ser realizada a partir de três vertentes: pesquisa documental, estudo de caso e etnografia".

A investigação acerca do trabalho da coordenação escolar do Ceará, especificamente da Escola Gustavo Barroso, em Jaguaribe-CE, se deu a partir da junção do estudo de caso, com o emprego de recursos da etnografia. De acordo com André (1995, p. 31), para que um estudo de caso tenha caráter etnográfico "é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos

da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social".

A etnografia pode ser compreendida como "[...] a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças" (ANGROSINO, 2009, p.30). André (1995) afirma que em pesquisas educacionais, algumas condições da etnografia não necessitam ser cumpridas plenamente, tais como os longos períodos de permanência no campo e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. "O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito" (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Entre as exigências para que um estudo de caso seja caracterizado como do tipo etnográfico em educação estão "o uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos" (ANDRÉ, 1995, p. 28). Além disso, é possível observar na etnografia a interação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa; o destaque no processo, no que está acontecendo à sua volta; a representação das visões dos participantes; e, a busca de novos conceitos e novas formas de entender a realidade (ANDRÉ, 1995).

Seguindo esse itinerário, nesta pesquisa, foram utilizadas como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica, para identificar o que já fora escrito por outros autores sobre o assunto pesquisado; a análise documental, como forma complementar a análise bibliográfica; a entrevista, para entender as posições e opiniões dos sujeitos; e a observação participante, para conhecer melhor a realidade, a partir dos comportamentos e posicionamentos dos atores envolvidos.

De acordo com Cannell e Kahn (1968, p. 527) a entrevista é uma "conversa iniciada pelo entrevistador com o objetivo específico de obter informações relevantes para a investigação e focada por ele no conteúdo intrínseco aos objetivos da pesquisa". Já em relação a observação participante, Flick (2012) considera que existem práticas que são acessíveis somente por meio observação, e que as entrevistas e narrativas tornam os relatos sobre as práticas acessíveis e não as práticas

em si. "Costuma-se dizer que a observação permite ao pesquisador descobrir como algo realmente funciona ou acontece" (FLICK, 2012, p. 149).

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2024, na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, situada no distrito de Nova Floresta, Jaguaribe-Ceará e contou com a participação de dezesseis professores e um coordenador escolar, os quais foram convidados e aceitaram prontamente em fazer parte deste trabalho. As observações participantes aconteceram durante as reuniões pedagógicas realizadas no decorrer do ano letivo de 2024 e as entrevistas ocorreram em dezembro do referido ano.

As entrevistas se deram de maneira presencial e individual, na sala de reuniões da instituição de ensino, após o último encontro do grupo, em 2024, e seguiu um roteiro semiestruturado. Do universo de dezesseis professores, foram selecionados quatro para serem entrevistados, um de cada área do conhecimento. Os professores selecionados assumiam o cargo de Professor Coordenador de Área (PCA), que é um docente que possui uma liderança formativa junto aos seus pares de uma área e tem sua atuação diretamente ligada à coordenação.

Os nomes dos entrevistados serão mantidos sob sigilo, conforme combinado previamente com os integrantes da pesquisa, os quais serão mencionados, neste texto, em forma de siglas. Para os professores, utilizaremos a letra "P" acompanhada de um número cardinal de 1 a 4. Por exemplo: "P1" (Professor 1), P2 (Professor 2) e assim por diante. Já o coordenador escolar, por ter sido um único entrevistado, será tratado pela sigla "CE" (Coordenador Escolar). Adotamos os termos "Professor" e "Coordenador" como forma de se referir à pessoa que exerce a função de ensinar e coordenar, respectivamente, independentemente do seu gênero.

A análise dos dados se deu com base na análise categorial, uma das técnicas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual se apoia no desdobramento dos dados de uma pesquisa em categorias que podem ser agrupadas de acordo com suas semelhanças. Segundo Bardin (2011, p.15), "a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados".

A escolha por esse tipo de análise de conteúdo, a análise categorial, se apoiou no fato de algumas categorias já terem sido definidas previamente, tais como mediação e articulação, assim como da abertura para inserção de outras que viriam a surgir no decorrer da pesquisa. Adicionalmente, a categorização revela-se como uma boa alternativa quando se deseja estudar dados qualitativos como opiniões, atitudes e valores.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Ao observar o contexto da Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, foi possível perceber que a instituição de ensino possui uma rotina de reuniões pedagógicas bastante consolidada e liderada pela coordenação. Essas reuniões ocorrem semanalmente e tratam sobre os mais variados assuntos, desde o cotidiano e as ações corriqueiras, passando pelas reflexões sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes e as intervenções desenvolvidas, até aos eventos que envolvem toda a comunidade escolar.

O coordenador escolar CE declara: *"As pautas das reuniões seguem algumas orientações da regional, mas costumamos pensar nos assuntos prioritários para a nossa escola. Então, é a própria vivência da escola que cria nossas demandas"*. O coordenador ainda destaca que não é uma tarefa fácil organizar os momentos formativos, mas entende que essa é uma prioridade para a escola e para que as atividades aconteçam de maneira alinhada. *"Temos que priorizar o ensino e aprendizagem e, por isso, mesmo não sendo fácil e muitas vezes tendo que parar de fazer algo também importante, nossas reuniões e planejamentos são inegociáveis e aí contamos com a colaboração do diretor para dividir nossas atribuições"* (CE).

Um assunto presente em praticamente todas as reuniões observadas foi a temática da Equidade de Gênero e Proteção das Mulheres, proposta pela Seduc para o ano letivo de 2024. Segundo a coordenação, a insistência na abordagem se dava pelo fato de que, em 2023, a escola não conseguira aplicar o tema de maneira satisfatória. *"Ao avaliarmos o ano de 2023, percebemos que foi um ano que a escola poderia ter sido melhor, porém, não conseguimos e o que faltou, a meu ver, foi trabalhar pensando nos temas da Seduc. Em 2024, decidimos que o tema proposto pela Secretaria estaria presente em tudo"* (CE).

Quando o coordenador menciona “em tudo”, ele se refere, principalmente aos eventos. A escola Gustavo Barroso promove três grandes eventos que envolvem a comunidade: o Sarau Literário, da área de Linguagens e Códigos; o Café Filosófico, da área de Ciências Humanas; e, a Feira de Ciências, das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Todos esses momentos aconteceram na praça da comunidade. *Nós decidimos, na Jornada Pedagógica, que todos os nossos grandes eventos seriam em praça pública ou em algum local de grande circulação de pessoas. Isso é uma forma da escola se aproximar da localidade em que está inserida e de cumprir a sua responsabilidade social” (P2).*

O primeiro evento realizado em 2024 foi o Sarau, no mês de março, e a coordenação fez uma grande mobilização junto aos professores sobre o tema, definindo as expressões artísticas que seriam trabalhadas, as autoras, pois como o tema tratava da equidade de gênero, optou-se por selecionar somente as autoras feministas. Até a realização do evento, ocorreram estudos e ensaios com os alunos. O evento contou com uma considerável participação da comunidade. *“O Sarau Literário de 2024 na praça foi muito bom, pois proporcionou para nossa localidade não somente o contato com a arte de nossos estudantes, mas também a possibilidade de se conscientizar sobre a violência e a desigualdade de gênero, que ocorre até mesmo aqui” (P1).*

O Café Filosófico, seguindo a mesma trajetória, ocorreu no mês de junho, também na praça e teve

a organização dos professores da área de Ciências Humanas e, novamente, a articulação da coordenação escolar. O evento, em forma de uma grande peça teatral, associou personagens femininas da mitologia grega, como Antígona, assim como mulheres que fizeram história por sua luta e resistência, entre elas Joana D’Arc, Aqualtune, Dandara dos Palmares e, por fim, Maria da Penha, personagem da história contemporânea, símbolo de força contra o machismo e a violência doméstica. *“O Café Filosófico foi histórico, trazer para a praça personagens e assuntos tão significativos foi muito marcante para a sociedade local e para mudanças de pensamentos de alguns dos seus sujeitos” (P3).*

Por fim, em outubro de 2024, a escola celebrou o protagonismo feminino nas ciências, durante a Feira de Ciências, destacando as mulheres que romperam a estrutura do machismo e se consolidaram por suas descobertas científicas. Os alunos apresentaram os trabalhos destas cientistas e matemáticas, dando destaque para sua história de superação. A Feira de Ciências, assim como os eventos anteriores, teve como agente fomentador o coordenador e a execução dos professores das áreas de ciências da natureza e matemática. *“A feira veio para fechar com chave de ouro os nossos eventos, colocando as figuras femininas em destaque” (P4).* A seguir, algumas das artes de divulgação dos três principais eventos realizados pela escola em 2024.

Figura 01 – Divulgação Sarau Literário Figura 02 – Divulgação Café Filosófico Figura 03 – Divulgação Feira de Ciências



Fonte: Acervo dos Autores



Fonte: Acervo dos Autores



Fonte: Acervo dos Autores

Nos três momentos, além do protagonismo dos estudantes, foram convidadas personalidades da região que representam a luta e reforçam a militância por equidade de gênero, a nível local, entre elas poetisas, escritoras, advogadas, representante dos Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres e enfermeiras.

Figura 04 – Sarau Literário



Fonte: Acervo dos Autores

A inclusão desse tema se deu não somente nestes eventos, mas também em gincanas, encontros com as famílias, reunião de preparação dos estudantes para avaliações externas, em todos os momentos com a mediação da coordenação escolar. Por isso, entre os entrevistados é unânime que a temática da Seduc, em 2024, foi bem trabalhada e a liderança da coordenação é reiteradamente pontuada. *“A articulação da coordenação foi fundamental para que conseguíssemos desenvolver um trabalho tão primoroso e engajado com a causa da equidade de gênero, além da decisão de todos os professores abraçarem a causa feminista”.*

Os professores entrevistados confirmam que o diferencial de 2024, em relação ao ano anterior, é que a temática foi refletida, debatida e acompanhada pela coordenação. Antes dos eventos propriamente dito, havia um planejamento e os momentos eram bastante proveitosos. *“Em 2023 nós até fizemos os eventos, mas eles não envolveram a temática das relações étnico-raciais. Em 2024 a gente conseguiu trabalhar em todas as atividades. Na Jornada Pedagógica, no Sarau, no Café Filosófico, nas aulas, nas gincanas, enfim, foi bem legal” (P3).*

O professor P2 ressalta que esse trabalho da coordenação foi fundamental para que o tema estivesse constantemente nas mentes e atitudes das pessoas e mesmo tendo passado todos os trabalhos,

Todas elas dialogaram com a comunidade sobre os desafios enfrentados e as conquistas das mulheres, que a todo tempo precisam romper o silêncio e a estrutura do machismo, marcada por diversos tipos de violências. Abaixo, alguns registros fotográficos do Sarau Literário (Figura 04) e do Café Filosófico (Figura 05).

Figura 05 – Café Filosófico



Fonte: Acervo dos Autores

os segmentos escolares ainda relatam, positivamente, as atividades que foram desenvolvidas. *“No ano de 2023 a gente nem lembra direito qual foi o tema tratado, mas pode perguntar aos alunos e professores qual foi o tema de 2024 que todos vão saber dizer, podem não saber tal e qual, mas dirão que era sobre as mulheres” (P2).*

Quando questionado dos motivos pelos quais os temas tiveram tratamentos diferenciados nas abordagens, o coordenador escolar CE revela que, em 2023, a temática da Seduc foi uma novidade para as escolas e confessa que não conseguiu assimilar e trabalhar com a proposta, pois até mesmo em nível estadual não houve uma preparação antecipada para o tema, como a que ocorreu em 2024. *“Na própria Jornada Pedagógica da Regional, houve uma abordagem mais evidenciada na temática de 2024, inclusive com a participação de uma palestrante, que veio tratar sobre a equidade de gênero já no início do ano letivo” (CE).*

O coordenador entende a importância e confirma que a temática de 2024 foi melhor trabalhada que a de 2023 justamente porque, enquanto gestão, fizeram uma autoavaliação e um dos pontos a desejar foi a inserção e o devido estudo do tema, dada não somente à exigência da Seduc, mas pela sua relevância para a sociedade e para a formação humana dos estudantes. *“Poderíamos ter trabalhado melhor com o tema de 2023, mas, reconhecendo nossa limitação, fizemos o melhor*

com o de 2024 e assim o faremos com o de 2025 e a assim por diante" (CE).

Depreende-se, assim, que a coordenação precisa de uma boa formação, de uma capacidade de autoavaliação e da abertura ao novo para conseguir realizar as implementações cruciais no ambiente escolar e promover a sua ação pedagógica, necessariamente formativa, uma vez que sua essência no âmbito escolar é a da formação continuada de professores em serviço e as formas de como tais formações chegam aos alunos e suas aprendizagens.

Logo, o coordenador é um profissional, que sendo responsável pelo processo formativo de professores no contexto escolar, mobiliza saberes e fazeres docentes para a realização da ação pedagógica da instituição de ensino. O trabalho com temáticas, em especial a de 2024, em comparação com a de 2023, na EEM Gustavo Barroso, demonstra que a coordenação tem o potencial de mediar e articular os docentes para práticas de impacto em diversos cenários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coordenação escolar é uma função que colabora com a educação cearense na intermediação de diferentes processos formativos nas unidades de ensino, o mais considerável deles, indubitavelmente, é o processo de ensino e aprendizagem. Para além dos conteúdos de sala de aula, a mediação de temáticas, envolvendo questões e aspectos socioambientais, proporciona o acesso dos alunos a valores e atitudes fundamentais para o convívio coletivo, vislumbrando uma sociedade e um planeta onde não haja tantas desigualdades e discriminações.

Por essa razão, a coordenação não pode prescindir de realizar uma prática formativa em sua escola, uma vez que esta tem repercussões a longo prazo e também fazem parte da função social da escola. Na EEM Gustavo Barroso, percebe-se que o trabalho com equidade de gênero foi bem compreendido e assimilado pelo coordenador e isso fez toda a diferença na abordagem e nos impactos. O mesmo pode acontecer com outros assuntos e pontos relevantes para o local.

Com isso, é possível confirmar a hipótese inicial de que quando a coordenação escolar se apropria de um assunto ou temática e os dissemina com seu grupo de

professores, mobilizando ações a as acompanhando, os resultados de suas aplicações são mais concretos e perceptíveis na/pela comunidade escolar. É preciso, então, que a coordenação seja cada vez mais valorizada e que o coordenador se aproprie da identidade e referência formativa que a sua função representa para a escola, promovendo as devidas conexões. Se conseguirem fazer isso, não somente a integração dos temas transversais serão bem sucedidos, mas quaisquer outros aspectos relevantes, como estratégias de ensino, métodos avaliativos, apropriação de resultados e tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M. V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CANNELL, C. F.; KAHN, R. L. Interviewing. *In*: LINDZEY, G.; ARONSON, E. **The handbook of Social Psychology**. New York: Addison Wesley, 1968. v. 2. p. 526-595.
- CEARÁ. Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos Núcleos Gestores das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 01 out. 2008. Disponível em: <<https://apeoc.org.br/legislacao>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.
- DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/2027>>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. 2008a, 34(1), 109-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100008>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008b. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/Jun 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019
- LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, V. M (Org.). **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro: D&P, 2002. p. 11-45.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. *In*: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, U. A. Coordenação Pedagógica: área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica. *In*: **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza: Ed. UECE, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/>>. Acesso em 25 mar. 2020.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. *In:* NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1134-1149 out./dez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1134.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, P. R. S.; MATHIAS, M. S. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v.2, n.1, p.54-61, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/65>>. Acesso em 01 set. 2019.

VIEIRA, C. M. A. **Coordenação escolar e avaliações em larga escala:** uma análise dessa relação em escolas estaduais do Vale do Jaguaribe-CE. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Feral da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29834>>. Acesso em: 27 abr. 2025.