COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE CRISE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

PEDAGOGICAL COORDINATION IN TIMES OF CRISIS IN SCHOOL EDUCATION

Eliane Pinheiro Fernandes[1]

Secretária Municipal de Educação (SME-SP), São Paulo, Brasil

elianepinfer@gmail.com | orcid.org/0000-0001-9986-7613

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.
Gregório de Matos

Resumo

O presente texto versa sobre os desafios da atividade do coordenador pedagógico escolar, sobretudo como articulador da formação docente continuada em serviço. Tem como objetivo explicitar as relações entre a crise na educação e a reorganização do capital evidenciando que nem as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para o desempenho da atividade pedagógica, nem os apelos à formação docente continuada são neutros. Tanto a precarização da educação pública (incluídos os cursos de formação inicial, as condições de trabalho, os problemas crônicos da educação básica) como as pretensas soluções ofertadas pelos empresários da educação tem suas raízes na agudização da crise estrutural do capital. Como consequência, a função essencial da coordenação pedagógica tem sido esvaziada e alienada. Apresentamos como proposição a práxis do coordenador pedagógico da perspectiva da Trans-Formação que tem no imediato a busca por caminhos de superação por meio da luta por políticas públicas de defesa da educação básica totalmente estatal, da construção da práxis como prática-crítica orientada pela ciência da educação e, no horizonte, a emancipação humana.

Palavras-chave: atividade do coordenador pedagógico; Trans-Formação; emancipação humana.

PEDAGOGICAL COORDINATION IN TIMES OF CRISIS IN SCHOOL EDUCATION

Abstract

The present text deals with the challenges of the activity of the school pedagogical coordinator, especially as articulator of continuing teacher training in service. It aims to explain the relationship between the crisis in education and the reorganization of capital,

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), mestra em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), Pedagoga (PUC-SP), Coordenadora pedagógica da SME-SP.

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.

showing that neither the difficulties encountered in school daily life for the performance of pedagogical activity, nor the appeals to continuing teacher training are neutral. Both the precariousness of public education (including initial training courses, working conditions, chronic problems in basic education) and the alleged solutions offered by education entrepreneurs have their roots in the sharpening of the structural crisis of capital. As a consequence, the essential function of pedagogical coordination has been emptied and alienated. We present as a proposition the praxis of the pedagogical coordinator of the perspective of Trans-Formation that has in the immediate search for ways to overcome through the struggle for public policies of defense of basic education fully state, the construction of the praxis as practiceCriticism oriented by the science of education and, on the horizon, human emancipation.

Keywords: activity of the pedagogical coordinator; Trans-Formation; human emancipation.

Introdução

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE CRISIS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Resumen

El presente texto trata de los desafíos que plantea la actividad del coordinador pedagógico escolar, especialmente como articulador de la formación continua de los profesores en servicio. Se pretende explicar la relación entre la crisis educativa y la reorganización del capital, mostrando que ni las dificultades encontradas en el día a día escolar para el desempeño de la actividad pedagógica, ni los llamamientos a la formación continua de los profesores son neutros. Tanto la precariedad de la educación pública (incluyendo los cursos de formación inicial, las condiciones de trabajo, los problemas crónicos en la educación básica) como las supuestas soluciones ofrecidas por los empresarios educativos tienen sus raíces en el agudizamiento de la crisis estructural del capital. Como consecuencia, la función esencial de la coordinación pedagógica se ha visto vaciada y alienada. Presentamos como proposición la praxis del coordinador pedagógico de la perspectiva de Trans-Formación que tiene en la búsqueda inmediata de vías para superar a través de la lucha por políticas públicas de defensa de la educación básica plenamente la construcción de la praxis como practicaCriticismo orientado por la ciencia de la educación y, en el horizonte, la emancipación humana.

Palabras clave: actividad del coordinador pedagógico; trans-formación; emancipación humana.

Introdução

Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem por meio da observação de regências de aulas, do diálogo individual e coletivo com o grupo docente; organizar a documentação pedagógica (registros diversos do percurso das aprendizagens e avaliações); acompanhar as aprendizagens de todos os estudantes em seus diferentes níveis de desempenho, atentando para garantir igualdade de acesso às aprendizagens cognitivas, afetivas,

motoras, de princípios éticos e valores morais numa perspectiva inclusiva e de equidade; articular ações de recuperação das aprendizagens para estudantes que estão abaixo do nível de desempenho esperado para sua idade/série; organizar, em colaboração com os membros da comunidade escolar, os tempos e espaços para as diversas atividades de ensino-aprendizagem; redigir relatórios de encaminhamentos para instituições de rede de proteção social; articular o trabalho coletivo docente a fim de coibir/enfrentar as posturas individualistas e o isolamento docente; mediar a formação docente continuada; dialogar com familiares e responsáveis dos estudantes; organizar reuniões pedagógicas; organizar reuniões com familiares e responsáveis; articular, com toda a equipe gestora, a construção do Projeto Político Pedagógico com a ampla participação de toda a comunidade escolar… Apesar das especificidades das diferentes secretarias de educação brasileiras, há certo consenso que o papel do coordenador pedagógico seja o de, em modo geral, "orquestrar" o trabalho pedagógico como mediador da formação continuada em serviço e como articulador entre os diferentes segmentos (docentes entre si, família e escola, coletivo de estudantes e toda a comunidade escolar).

Todavia, não bastasse a complexidade da função, há uma desconfiguração do papel do coordenador pedagógico: pedagogos que atuam na coordenação vivem, na atualidade, o rebaixamento de seu ofício. Espera-se que esse profissional atue como executor de tarefas impostas por governos neoliberais, de modo que seja reduzido a fiscalizador e burocrata. É sobre esse antagonismo - a função essencial da coordenação pedagógica versus seu esvaziamento e alienação - que trata o presente texto. Numa tentativa de apreender as determinações causais, apresenta-se uma síntese da historicidade da crise na educação e sua superação por meio da perspectiva da Trans-Formação cuja característica é a organização autogestionária e a formação em colaboração para transformações em microcosmos (Magalhães, 2021) tendo no horizonte a emancipação humana

como única forma de pôr fim à alienação do trabalho do pedagogo e da educação escolar.

1. A crise na educação

A escola como está configurada na atualidade não é fruto de um movimento despretensioso e "natural". Na história da humanidade, tudo que não é natural é resultado da atividade de homens e mulheres. Ainda assim, mesmo na natureza, aquilo que parece ser totalmente natural pode ser fruto da ação humana. Segundo o arqueólogo Eduardo Góes Neves (2022), a floresta amazônica, por exemplo, não deve ser considerada um patrimônio natural, senão biocultural, que sofreu grandes transformações pela atividade agrícola dos povos indígenas. Daí a importância de, ao olharmos para os fenômenos da realidade, buscarmos conhecer sua historicidade, isto é, apreender os movimentos que os constituíram.

Para compreender na essência a crise atual da educação escolar, é preciso fazer uma breve digressão. Como a escola, como a conhecemos, se tornou o que é?

Obviamente que sua existência não se deu naturalmente. Desde a necessidade de transmitir tradições às novas gerações por meio do ensino de pai para filho ou de mestre para discípulo na antiguidade como a valorização do conhecimento erudito na idade média, a escola se constituía como espaço destinado às classes dominantes (MANACORDA, 2006).

Foi a partir da revolução industrial que a classe trabalhadora começou a ter acesso à escola[2]. Como um dos princípios burgueses era a "igualdade de todos perante a lei", havia uma pressão das massas para que o ideal de igualdade se concretizasse como "igualdade real" (SAVIANI, 1999, p. 74). A

[2] No Brasil, somente com a Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946) que a universalização da educação básica foi instituída para o ensino primário e, posteriormente ampliada a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para oito anos como ensino de primeiro grau (BRASIL, 1971) e da educação infantil ao ensino médio a partir da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009).

burguesia, ao se constituir como nova classe dominante, torna-se, ironicamente, conservadora:

> Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência (Saviani, 1999, p. 52).

A universalização da escola para as classes trabalhadoras constitui-se, como explica Dermeval Saviani, uma ameaça à hegemonia burguesa. De instrumento de consolidação da democracia por meio da igualdade de acesso aos conhecimentos científicos e filosóficos historicamente acumulados pela humanidade, com o movimento escolanovista da "pedagogia da existência", a escola reconfigurada pela burguesia é aquela em que o ensino explícito de conteúdos, é tido como autoritário e antidemocrático; ao passo que a aprendizagem por meio das experiências centradas nos interesses imediatos dos estudantes seria a caricatura de educação democrática. Ora, aqui se desvela a farsa burguesa de apelo à democracia: sem acesso igualitário aos saberes científicos, artísticos e filosóficos, o que se instalou foi um abismo entre a escola destinada à classe trabalhadora e a escola destinada aos ricos:

> [...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem (SAVIANI, 1999, p. 66).

Estava posto, a partir do movimento da Escola Nova, o empobrecimento da escola do pobre. Todavia, este se aprofunda ainda mais com o recrudescimento do capitalismo que, com a crise sistêmica de 1970, engendra o processo de restauro do Capital por meio do neoliberalismo (Netto, 2012). Ao contrário do liberalismo clássico que tinha como bandeira a igualdade, a fraternidade e o respeito às liberdades individuais assegurados pelo Estado (apesar de, na prática, negar a si mesmo), o neoliberalismo sustenta que a verdadeira liberdade do indivíduo está em obter sucesso por mérito próprio, dispensando as políticas de bem estar social. Cabe ao Estado, segundo essa concepção, unicamente assegurar a ordem e o direito dos capitalistas à tornar toda necessidade humana em possibilidade de lucro para o livre mercado. Este é, por fim, o ponto onde a crise do capital e a crise na educação se encontram na atualidade: vimos que desde os tempos mais remotos a educação formal é destinada às classes dominantes. Mesmo com o tensionamento das classes populares pela universalização e gratuidade do ensino, as forças hegemônicas acabam por se reorganizar para impedir que "os dominados dominem o que os dominantes dominam" (SAVIANI, 1999, p. 66). Entretanto, é com o capitalismo em sua forma neoliberal como resposta à crise do capital, que a educação formal passa pela reestruturação para reprodução da sociabilidade capitalista (Libâneo, 2012).

A respeito da relação direta entre a crise do capital e a crise da educação, Ivo Tonet afirma que a educação é afetada de diferentes maneiras:

> [...] Em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como conseqüência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. (TONET, 2016, p. 32)

Em 1990, o Banco Mundial, a UNICEF e a UNESCO promoveram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, em Jomtien (Tailândia), com a participação de diversos países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil. Nesse encontro foram estabelecidos acordos internacionais decisivos para o direcionamento da educação pública nos países pobres:

Fica evidenciado que a discussão sobre a educação escolar não está isolada da totalidade social. Tal como escreveu o poeta Gregório de Matos (ano, página), "O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte": não é possível dissociar os problemas enfrentados pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação escolar do próprio movimento de autopreservação do capital. Há um século, Vigotski (1924/2001, p. 287) afirmou: "queiramos nós ou não, consciente ou inconscientemente, a educação sempre se orienta por uma linha de classe".

Se a função social da escola vem mudando para adequar-se às necessidades do capital, é certo que a função do coordenador pedagógico também sofre transformações. Para operar a nova forma escolar, a classe hegemônica reorganiza, por meio de políticas públicas, tanto a formação inicial do pedagogo como a função a ser desempenhada pelo docente.

O empobrecimento dos cursos de formação inicial docente não é tão recente: há pelo menos quatro décadas se opera, em nosso país, a redução da pedagogia à atividade de ensino no âmbito escolar e equivalência aos demais cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura, por sua vez, não ofertavam o estudo aprofundado de conhecimentos necessários para a práxis pedagógica escolar (as diferentes concepções de educação, didática, planejamento e gestão escolar, avaliação das aprendizagens etc.).

2.A práxis da coordenação pedagógica na perspectiva da Trans-Formação

Não são poucos os desafios enfrentados pelos profissionais da educação básica: a inclusão dos estudantes com deficiência, a violência

escolar, os currículos esvaziados de conteúdos, o analfabetismo escolarizado, as condições físicas e materiais dos prédios escolares, a crescente onda de privatização e hipervigilância aos docentes, a formação inicial que não instrumentalizou para o exercício da profissão… Por onde começar?

Considerando que a pedagogia seja um campo da ciência, certamente defenderemos que o ponto de partida para a compreensão e superação dos desafios seja estudar profundamente os fenômenos que emergem da prática docente cotidiana para organizar as ações, sejam elas da luta coletiva (por meio de sindicatos, movimentos populares, partidos políticos etc.), sejam da reflexão crítica sobre a prática pedagógica a partir das produções científicas da educação para a transformação da prática alienada em prática-crítica.

Quando mencionamos a "reflexão crítica sobre a prática a partir das produções cientìficas" estamos, evidentemente, referindo-nos à formação continuada em serviço. E esta também não é uma atividade simples.

A formação docente continuada de boa qualidade pode se constituir como uma atividade de difícil efetivação por alguns motivos. O primeiro é pelo fato de nem todas as redes de ensino públicas garantirem o que prevê a Lei 11.738/2008 (Brasil, 2008), que institui que um terço da jornada de trabalho docente seja dedicada aos estudos coletivos e planejamento. Sem tempos e espaços na própria unidade escolar, a formação continuada fica comprometida por questões estruturais.

O segundo problema, de ordem mais subjetiva, é não raramente encontrar grupos de professores e professoras que resistem aos estudos coletivos por considerarem que a teoria é supérflua, desimportante para a prática. Uma das razões de tal desinteresse pelos estudos continuados está relacionada à formação inicial frágil, na qual se fomenta o desprezo pela ciência, filosofia e arte justamente por, como já foi dito aqui, não haver leituras aprofundadas das produções científicas sobre e da pedagogia, nem o estabelecimento de relação crítica entre teoria e prática. Uma vez que se

efetive a investidura na profissão docente sem a exigência da boa formação como requisito para o cargo, corre-se o risco de fortalecer a crença de que as leituras e discussões eram necessárias apenas para obtenção do diploma de licenciatura.

Em pesquisa coordenada por Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) sobre o perfil dos professores no Brasil, evidencia-se que 13% dos licenciandos não lêem nenhum livro por ano e 38%, no máximo dois. Dentre o tipo de literatura escolhida, os livros de auto-ajuda estão entre os preferidos dos estudantes de pedagogia.

É no mínimo preocupante que se entregue a tarefa de ensinar a ler e a escrever a pessoas que não gostam de ler e escrever, que não tem nem nos estudos científicos e filosóficos, nem na arte da literatura, o prazer de apreciar um livro. Podemos imaginar quais as qualidades necessárias para o desempenho da função docente?

> [...] é preciso dizer francamente que o magistério não é para qualquer um, mas para o mais apto. Com tudo isso coincide também um ponto de vista atual. Este também coincide com aquele segundo o qual o professor deve saber muito. Deve dominar o objeto que leciona. O professor deve beber em uma fonte abundante. Não basta que ele saiba o que, segundo as suas exigências, devem saber os seus alunos, e que à noite ele prepare precipitadamente as respostas para as perguntas que provavelmente lhes serão feitas na aula no dia seguinte. Só pode passar informações em forma interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar. [...] Desse modo, a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filólogo, etc. Só os conhecimentos exatos, só o cálculo preciso e o pensamento sensato podem tornar-se verdadeiros instrumento do pedagogo. Neste sentido, o ideal primitivo do pedagogo-babá, que exigia dele calor, ternura e preocupação, não corresponde, absolutamente, aos nossos gostos. Ao contrário, para o psicólogo a velha escola já está condenada pelo simples fato de haver mediocrizado a profissão de pedagogo. Ela reduziu o processo educativo a funções monótonas e insignificantes a ponto de deformar o pedagogo da maneira mais profunda e sistemática (Vigotski, 1926/ 2001, p. 451, 454).

Ora, diante de tal complexidade, como enfrentar e superar o desafio da má formação e desqualificação dos professores e professoras?

Luciana Magalhães (2021) apresenta uma proposta teórico-metodológica fundamentada no método materialista histórico-dialético e na

concepção de organização autogestionária de Rosa Luxemburgo que consiste em olhar para as condições reais que se apresentam como um todo caótico no cotidiano, separar idealmente suas partes constitutivas, estudá-las para compreender seu movimento para, ao apreender as diversas determinações do fenômeno em tela, o grupo ter condições de pensar meios de sua superação. A superação, que não se dá com base no senso comum, é pensada criticamente a partir das contribuições científicas e das boas práticas propostas pelo coletivo docente:

> Este tipo de formação em que é valorizada a auto-organização, a autonomização do ser individual e do ser coletivo, imbricados em sinergia - tudo sob uma intencionalidade de promover diferentes reflexões, mudanças de *status quo*, transformações significativas na perspectiva da inclusão social – este tipo de formação tem um potencial vultoso para romper barreiras conservadoras e possibilitar a incursão de uma práxis virtuosa que transborde em novas propostas humanamente mais emancipadoras. [...] A crença materializada na possibilidade de trabalhar um microcosmo de uma realidade e intencionar operar ali transformações significativas reais, é fundamental para que o processo de formação contemple a perspectiva emancipatória para que os propósitos se configurem (Magalhães, 2021, p. 266).

Cito como exemplo um grupo de professores e professoras que se queixa do problema da relação entre a escola e as famílias dos estudantes ou da falta de interesse dos estudantes em aprender. Esses deverão ser, então, os temas de reflexão coletiva do grupo docente. Isso significa que a escolha do que estudar não parte do coordenador pedagógico, nem será a leitura sistemática das apostilas enviadas de cima para baixo pelas secretarias de educação. Substitui-se a postura centralizadora pela auto-organização, pela articulação de um coletivo que assuma o enfrentamento aos desafios. Em lugar da postura paralisante à espera de salvação mítica, há a assunção do coordenador pedagógico como agente de formação e transformador da realidade.

Quando dizemos que o ponto de partida da formação continuada é a prática, não estamos reafirmando a compreensão comum de que o coordenador pedagógico deve observar as práticas e delas deduzir, sozinho, os conteúdos para o estudo coletivo. Na perspectiva aqui apresentada,

parte-se literalmente das reclamações dos professores e professoras, do tão temido “muro de lamentações”. Ao invés de censurar a externalização das angústias pela palavra, considera-se as falas dos docentes uma oportunidade de conhecer tanto as necessidades formativas, como as necessidades de (re)organização da própria escola. É, sobretudo, uma chance de fomentar o engajamento do grupo, convidando-o a participar da busca de soluções para as dificuldades encontradas. O “muro de lamentações” que se apresenta como um todo sincrético, caótico e desestimulante, pode se tornar, se bem mediado pelo coordenador pedagógico, em “situação social de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1934/2009) dos professores e professoras.

Se a formação continuada se constitui como momento de investigar as produções teóricas que se colocam como explicação aos fenômenos citados pelos docentes, há maior chance de que o grupo baixe a resistência e se interesse genuinamente pela teoria. A compreensão do “motivo da atividade” (Leontiev, 1961) de estudo de teorias pode ser revolucionário:

> As revoluções precisam de […] uma base material. **A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades**. […] Serão as necessidades teóricas imediatamente necessidades práticas? Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento. (MARX, 1843/2010, p. 152, grifos nossos)

Ao se propor que o grupo encare o nó para coletivamente desatá-lo, isto é, ao se considerar a materialidade do cotidiano escolar ao invés de fugir dele, sinaliza-se a postura dialógica e humanizadora para e com os docentes, uma vez que a regra é responder às queixas com o silenciamento e culpabilização dos sujeitos, e com a reafirmação de propostas pedagógicas idealistas que não levam em conta a concretude da escola. Esse importante passo - de escuta, acolhimento e convite à ação - pode fomentar a construção do clima de solidariedade e de respeito mútuo entre os docentes, diminuindo a sensação de desamparo e isolamento, aumentando a potência do grupo por meio da colaboração.

Atentemos para esta palavra em específico: colaboração. Orientado pelo princípio da Gestão Democrática, o movimento formativo de Trans-

Formação rompe com as concepções que não veem no/a educador/a o artífice de sua trajetória profissional pedagógica. É importante, por isso, diferenciar o que seja a formação continuada cooperativa e a formação continuada colaborativa (Fiorentini, 2004). A cooperação não é entendida como colaboração porque, apesar de existirem ações comuns e conjuntas, o grupo não tem poder de decisão; antes, é convencido a cooperar com as ações decididas por outrem, agindo conjuntamente para alcançar um determinado objetivo. A colaboração, por sua vez, caracteriza-se não apenas pelo trabalho comum, mas pelo apoio mútuo entre os participantes do coletivo, a discussão acerca dos objetivos e a co-responsabilidade pela condução das ações e pelos resultados alcançados.

A escolha da literatura que responderá aos dilemas cotidianos, por conseguinte, não é aleatória ou neutra. Pode ser sugerida por um docente ou pelo próprio coordenador pedagógico. Nesse caso, há teorias e teorias, cabendo a leitura crítica que busque identificar os pressupostos defendidos: os fenômenos são apenas descritos ou explicados a partir de suas raízes? As referências bibliográficas revelam a opção política do autor? Os membros do grupo concordam com as afirmações contidas no texto? Elas podem ser confrontadas por outras teorias ou pela prática-crítica? Quais conceitos estão implícitos ou explícitos? Há, nesse movimento de leitura crítica da teoria um elemento formativo fecundo: o encorajamento dos professores e professores para que se reconheçam como intelectuais.

O objetivo das leituras e discussões não pode ser outro senão voltar à prática pedagógica: o grupo é provocado a fazer proposições de ações pedagógicas com base no referencial estudado:

> A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 237, grifo nosso).

O conjunto de proposições levantadas de forma colaborativa no grupo de estudo coletivo pode ser organizado em planejamentos coletivos e, conforme experienciados, voltam como objeto de discussão novamente.

Esse movimento de formação colaborativa voltado para a práxis (dialética prática-teoria-prática crítica) é considerado transformador por: a) operar mudanças qualitativas nos sujeitos em suas formas de conceber a educação, a atividade docente e a finalidade educativa; b) fortalecer nos professores e professoras a certeza de que a mudança da realidade implica a tomada de decisão de agir organizada e coletivamente sobre a realidade; c) reacender a esperança como afeto potente e necessário para a construção do devir; d) ao ser limitado pelas condições materiais da sociabilidade capitalista, evidencia que a escola sozinha não pode operar a emancipação humana, isto é, o fim da alienação do trabalho, da exclusão, das marginalizações, da exploração do humano pelo humano. Nas palavras de Magalhães (2021, p. 182):

> [...] pretensão do grupo é a de que um microcosmo revolucionário se materialize com consistência tal que, com sua lida, supere os discursos ideológicos de governos, partidos, religiões, promovendo debates consoantes com as questões que afetam a realidade concreta da comunidade escolar, questões que toquem em causas de âmbito mais profundo, problemas mais arraigados na essência das lutas contra a exploração e a opressão, das lutas mais antigas e sofridas: no contexto da emancipação política, sim, mas sempre na perspectiva da transformação social.

É na práxis crítica que a teoria como ferramenta de explicação do real e a prática como tensionadora de mudanças em microcosmos que os sujeitos podem concluir duas grandes verdades: que sob a sociabilidade capitalista nunca haverá verdadeira humanização, emancipação dos homens e mulheres; que “[...] as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens [e mulheres]” (MARX, 1845/2007, p. 537).

Conclusão

A atividade do coordenador pedagógico vem sofrendo mutações decorrentes das reestruturações da educação para reprodução da sociabilidade capitalista. São dois os caminhos que buscamos apresentar aqui, sem possibilidade de neutralidade: o da sujeição às imposições neoliberais e a cooperação com a reprodução da atual forma de

sociabilidade ou a assunção clara de posicionamento contra a alienação do trabalho docente e alienação da consciência dos estudantes por meio da precarização do ensino destinado aos filhos e filhas da classe trabalhadora. O coordenador pedagógico comprometido ética e politicamente com tal transformação admitirá que a formação para o desenvolvimento humano integral dificilmente virá do Estado regido pelo neoliberalismo. Há que se aprofundar, portanto, a formação dos indivíduos sociais transbordando-a para além do ofertado pela e na estrutura burocrática desse Estado. A formação na perspectiva da Trans-Formação é uma possibilidade que se apresenta como alternativa anti-hegemônica.

Embora seja fundamental engrossar a luta política contra a crescente precarização das condições de trabalho, entendendo que as reformas por meio de políticas públicas dão algum fôlego aos trabalhadores e trabalhadoras que atuam na educação escolar (como a liberdade de cátedra, o regime estatal, os horários de estudos coletivos remunerados etc.), não podemos perder de vista que somente com a superação da sociedade de classes que se efetivará verdadeiramente a emancipação humana. Esta superação, "[...] não pode ser visualizada em *termos puramente econômicos*, mas têm que de sê-lo em categorias qualificadas em termos políticos, morais, estéticos e etc". (Mészáros, 1970/2016, p. 120, grifo nosso), de modo que a emancipação pela qual nos movemos inclui não somente o aspecto material histórico, econômico-político, mas "todas as qualidades e sentidos humanos" (MARX, 1844/2004, p. 109).

Referências

BRASIL. **Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Presidência da República [1946]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em 22 jul. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 5.692/1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República [1971]. Disponível em:

L5692https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm (planalto.gov.br) . Acesso em 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 11.738/2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htmAcesso em 22 jul. 2024.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59/2009**. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm . Acesso em 22 jul. 2024.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI,Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords). **Professores do Brasil: i**mpasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LEONTIEV. As necessidades e os Motivos da Atividade. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (orgs). **Ensino desenvolvimental:** antologia Livro I. Tradutores Ademir Damazio et al. Uberlândia, MG: EDUFU, 1961/ 2017) p.39-57.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã: a crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes, Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2016.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. Serviço Social & Sociedade, São
Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n111/a02.pdf . Acesso em 17 jun. 2024.

NEVES, Eduardo Góes. **Sob os tempos do equinócio**: oito mil anos de história na Amazônia Central. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani.- 32. ed.Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EdUfal, 2007

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Levi Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.