**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY**
**MASTER IN EDUCATION SCIENCES**

**MARILENE AMBRÓSIO DA SILVA**

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS VIVÊNCIAS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR: DILEMAS, TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISQUINHO CAETANO – RIACHUELO/RN

*PEDAGOGICAL COORDINATION AND THE EXPERIENCES OF SCHOOL PLANNING: DILEMMAS, THEORY, AND PRACTICE AT THE FRANCISQUINHO CAETANO MUNICIPAL SCHOOL – RIACHUELO/RN*

**CELEBRATION – FLORIDA/USA**
**2026**

**MARILENE AMBRÓSIO DA SILVA**

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS VIVÊNCIAS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR: DILEMAS, TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISQUINHO CAETANO – RIACHUELO/RN

*PEDAGOGICAL COORDINATION AND THE EXPERIENCES OF SCHOOL PLANNING: DILEMMAS, THEORY, AND PRACTICE AT THE FRANCISQUINHO CAETANO MUNICIPAL SCHOOL – RIACHUELO/RN*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Veni Creator Christian University, na área de Educação, como requisito para obtenção do título de **Master** in Education Sciences.

**Área de Concentração**: Educação

**Linha de Pesquisa**: Educação, Cultura e Sociedade

**Orientadora:** Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

CELEBRATION – FLORIDA/USA

2026

**CATALOGUE CARD PREPARED BY THE VCCU VIRTUAL LIBRARY**

SILVA, Marilene Ambrósio da.
*PEDAGOGICAL COORDINATION AND THE EXPERIENCES OF SCHOOL PLANNING: DILEMMAS, THEORY, AND PRACTICE AT THE FRANCISQUINHO CAETANO MUNICIPAL SCHOOL – RIACHUELO/RN*. FLÓRIDA-EUA, 2026.
122 p: color.

MASTER DISSERTATION IN EDUCATION SCIENCES.
VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY, PES - POSTGRADUATE PROGRAM IN EDUCATION SCIENCES, 2026.

Master advisor: Rúbia Kátia Azevedo Montenegro. PhD.

1. Pedagogical coordination 2. School planning 3. Teaching practice 4. Rural school 5. Educational management.

I Marilene Ambrósio da Silva II Title.

MARILENE AMBRÓSIO DA SILVA

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS VIVÊNCIAS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR: DILEMAS, TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISQUINHO CAETANO – RIACHUELO/RN

*PEDAGOGICAL COORDINATION AND THE EXPERIENCES OF SCHOOL PLANNING: DILEMMAS, THEORY, AND PRACTICE AT THE FRANCISQUINHO CAETANO MUNICIPAL SCHOOL – RIACHUELO/RN*

Dissertação apresentada a Veni Creator Christian University, como requisito para obtenção do grau de **Master** ins Education Scienses.

Aprovada em: 07/02/2026

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Orientadora/ Veni Creator Christian University

Dra. Vivianne de Sousa
Examinadora 1/ Veni Creator Christian University

Dr. Milton Dantas da Silva
Examinador 2/ Veni Creator Christian University

Dr. Francisco Albertino Gomes
Examinador 3/ Veni Creator Christian University

Dedico este trabalho à minha família, por todo apoio e amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por me encorajar e me fortalecer na caminhada em busca dos meus objetivos. Seus ensinamentos me proporcionaram sabedoria e equilíbrio para superar todos os obstáculos. Sem Ele, nada disso seria possível.

Expresso minha gratidão à minha família meus pais, irmãos, sobrinhos e, especialmente, à minha filha Maitê Paloma, pela companhia, paciência, compreensão e pelo amor que nos envolve ao longo desse processo. Ela é minha maior motivação, a fonte de energia que me impulsiona a seguir perseverante e confiante de que todos os meus planos se concretizarão.

Agradeço, igualmente, a todos os meus professores, cujas contribuições foram fundamentais ao longo da minha trajetória acadêmica. Cada um deles participou da minha formação, transmitindo saberes e conhecimentos essenciais para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Registro, ainda, meus sinceros agradecimentos a todos que fazem parte da Escola Municipal Francisquinho Caetano, meu atual local de trabalho, onde fui aluna, atuei como professora por mais de uma década e, hoje, exerço a função de coordenadora pedagógica. Minha profunda gratidão a toda a comunidade escolar.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho. Mesmo que em momentos distintos, todos deixaram marcas significativas em minha história.

*"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante".*

PAULO FREIRE (1996)

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as vivências, os dilemas e as interfaces entre teoria e prática no processo de planejamento escolar, tendo como foco investigativo a atuação da coordenação pedagógica na Escola Municipal Francisquinho Caetano, localizada na comunidade rural de Cachoeira do Sapo, no município de Riachuelo/RN. A pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: de que modo a atuação do coordenador pedagógico, em articulação com as práticas docentes, influencia a organização, o acompanhamento e a efetivação do planejamento escolar no cotidiano educativo? A relevância do estudo reside na compreensão do planejamento como eixo estruturante da ação pedagógica, integrando dimensões da gestão, da formação docente e da prática escolar. A investigação ancora-se teoricamente em autores que discutem a gestão pedagógica, a formação profissional e o planejamento escolar. Libâneo (2013) concebe a gestão educacional como um processo de organização consciente do trabalho pedagógico; Pimenta (2012) entende o coordenador como sujeito formador e mediador da prática docente; e Placco (2013) ressalta sua função de articulador de mudanças culturais no espaço escolar. O estudo mobiliza também as contribuições de Veiga (2003), ao tratar do Projeto Político-Pedagógico como construção coletiva, e de Almeida (2010), ao destacar a coordenação como dimensão da gestão comprometida com a reflexão crítica e a colaboração docente. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com elementos quantitativos descritivos, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, análise documental e aplicação de questionários estruturados aos docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A análise dos dados baseia-se na triangulação metodológica, conforme orientações de Minayo (2021), Gil (2019) e Triviños (2020), buscando garantir maior confiabilidade e profundidade interpretativa aos resultados. Os achados da pesquisa visam subsidiar uma reflexão crítica acerca das potencialidades e dos desafios do planejamento escolar no contexto de uma escola pública do campo, evidenciando as tensões entre diretrizes curriculares, condições objetivas de trabalho, cultura institucional e processos formativos. A estrutura do trabalho contempla introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais.



**Palavras-chave**: Coordenação pedagógica; Planejamento escolar; Prática docente; Escola rural; Gestão educacional.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the experiences, dilemmas, and interfaces between theory and practice in the school planning process, focusing on the role of the pedagogical coordinator at the Francisquinho Caetano Municipal School, located in the rural community of Cachoeira do Sapo, in the municipality of Riachuelo/RN. The research seeks to answer the following guiding question: how does the role of the pedagogical coordinator, in conjunction with teaching practices, influence the organization, monitoring, and implementation of school planning in daily educational life? The relevance of the study lies in understanding planning as a structuring axis of pedagogical action, integrating dimensions of management, teacher training, and school practice. The investigation is theoretically anchored in authors who discuss pedagogical management, professional training, and school planning. Libâneo (2013) conceives educational management as a process of conscious organization of pedagogical work; Pimenta (2012) understands the coordinator as a formative and mediating subject of teaching practice; Placco (2013) emphasizes its role as an articulator of cultural changes in the school environment. The study also draws on the contributions of Veiga (2003), who discusses the Political-Pedagogical Project as a collective construction, and Almeida (2010), who highlights coordination as a dimension of management committed to critical reflection and teacher collaboration. The methodological approach adopted is qualitative, with descriptive quantitative elements, using semi-structured interviews, document analysis, and the application of structured questionnaires to teachers in the initial and final years of elementary school. Data analysis is based on methodological triangulation, following the guidelines of Minayo (2021), Gil (2019), and Triviños (2020), seeking to ensure greater reliability and interpretive depth in the results. The research findings aim to support a critical reflection on the potential and challenges of school planning in the context of a rural public school, highlighting the tensions between curricular guidelines, objective working conditions, institutional culture, and formative processes. The structure of this work includes an introduction, theoretical framework, methodology, data analysis, and final considerations.



**Keywords:** Pedagogical coordination; School planning; Teaching practice; Rural school; Educational management.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas sobre se a coordenação pedagógica acompanha e orienta o planejamento das minhas aulas de forma contínua ..... 67
Gráfico 2 – Respostas sobre se os momentos de planejamento coletivo contribuem para melhorar minha prática pedagógica ..... 70
Gráfico 3 – Resposta sobre se o participantes se sente à vontade para compartilhar dificuldades e dúvidas com a coordenação pedagógica ..... 72
Gráfico 4 – Percepções dos participantes sobre as orientações da coordenação estão em sintonia com as necessidades reais da sala de aula ..... 74
Gráfico 5 – Respostas sobre se o planejamento escolar contempla discussões teóricas relevantes para a prática docente ..... 77
Gráfico 6 - A coordenação pedagógica incentiva o trabalho colaborativo entre os professores ..... 79
Gráfico 7 - As formações pedagógicas oferecidas pela escola contribuem efetivamente para o aprimoramento do meu planejamento ..... 81
Gráfico 8 - Há um diálogo constante entre coordenação e professores na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ..... 82
Gráfico 9 - Os instrumentos de planejamento (planos de aula, diários, relatórios etc.) são utilizados de forma reflexiva e não apenas burocrática ..... 85
Gráfico 10 - Considero que há coerência entre a teoria discutida nos momentos de formação e a prática vivenciada na sala de aula ..... 87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| **ART.** | Artigo |
| **BNCC** | Base Nacional Comum Curricular |
| **CNJ** | Conselho Nacional de Justiça |
| **ECA** | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| **EJA** | Educação de Jovens e Adultos |
| **FUNASE** | Fundação de Atendimento Socioeducativo |
| **MEC** | Ministério da Educação |
| **Nº** | Número |
| **ONU** | Organização das Nações Unidas |
| **PNEDH** | Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| **PPP** | Projeto Político Pedagógico |
| **SINASE** | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |

**SUMÁRIO**


**RESUMO ……..…….. I**

**ABSTRACT ……..…….. II**

**LISTA DE GRÁFICOS ..... III**

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS ..... IV**

**1 INTRODUÇÃO ……..……..……. 8**

1.1 OBJETIVOS ……..……. 12

**1.1.1 Objetivo Geral ……..……... 12**

**1.1.2 Objetivos Específicos ……...…….. 12**

**2 REFERENCIAL TEÓRICO ..... 13**

2.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL .... 13

**2.1.1 A integração entre supervisão e coordenação pedagógica: caminhos para a melhoria da prática docente ..... 16**

**2.1.2 Supervisor educacional e coordenador pedagógico: da formação ao diálogo com a família ..... 22**

**2.1.3 Formação, atuação e articulação com a família: desafios e práticas do supervisor educacional e do coordenador pedagógico ..... 25**

**2.1.4 O coordenador pedagógico como articulador da prática docente e da escola democrática ..... 31**

2.2 O PLANEJAMENTO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE ..... 34

**2.2.1 O professor e sua prática: do planejamento às estratégias pedagógicas ..... 38**

**2.2.2 O planejamento na prática docente ..... 42**

**2.2.3 A família, a escola e o trabalho do coordenador pedagógico na educação infantil ..... 47**

**2.2.4 Os desafios contemporâneos da coordenação pedagógica na escola pública ..... 52**

**3 MARCO METODOLÓGICO ..... 59**

3.1 TIPO DA PESQUISA ..... 59

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA ..... 60

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO ..... 61

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS ..... 63

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ..... 64
3.6 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA ..... 65
**4 RESULTADOS E DISCUSSÃO ..... 67**
4.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS VIVÊNCIAS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISQUINHO CAETANO ..... 67
4.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOMPANHAMENTO E MEDIAÇÃO DO PLANEJAMENTO: percepções, limites e potencialidades ..... 89
4.3 CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS DO TRABALHO DOCENTE: impactos, obstáculos e possibilidades no planejamento escolar ..... 94
4.4 ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO, PPP E DIRETRIZES CURRICULARES: caminhos para o fortalecimento da prática pedagógica ..... 100
**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 106**
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 111**
APÊNDICE A – Questionário aplicado ..... 114
ANEXO A - Declaração de inexistência de plágio e autoplágio ..... 116

# 1 INTRODUÇÃO

O planejamento escolar ocupa posição estratégica na organização pedagógica e na construção da qualidade do processo educativo, configurando-se como um eixo estruturante que orienta a ação docente, a definição de objetivos, a seleção de conteúdos e o delineamento de metodologias voltadas à aprendizagem significativa dos estudantes. De acordo com Libâneo (2013), o planejamento deve ser compreendido como uma prática consciente e sistemática, que articula a intenção pedagógica à organização institucional e ao desenvolvimento profissional.

No entanto, mesmo com sua importância amplamente reconhecida nos marcos legais e nas políticas educacionais, o planejamento ainda se apresenta como um processo permeado por tensões, distanciamentos entre teoria e prática e desafios institucionais, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades estruturais.

Esse cenário se torna ainda mais complexo quando analisado em escolas públicas situadas em áreas rurais, como é o caso da Escola Municipal Francisquinho Caetano, localizada na comunidade de Cachoeira do Sapo, no município de Riachuelo/RN. Nessa realidade, marcada por especificidades socioculturais, limitações materiais e desafios formativos, o planejamento escolar ultrapassa a função técnica e ganha contornos formativos e coletivos.

A atuação da coordenação pedagógica, nesse contexto, assume papel central ao mediar as relações entre os sujeitos, apoiar o trabalho docente e articular os documentos oficiais às práticas cotidianas de sala de aula. Como apontam Pimenta e Placco (2011), o coordenador pedagógico é um agente formador e articulador da prática pedagógica, cuja função vai além da supervisão burocrática, exigindo sensibilidade, escuta ativa e compromisso com a formação continuada.

O trabalho da coordenação, contudo, enfrenta dilemas que envolvem desde a ausência de tempo institucional adequado e sobrecarga de funções, até a falta de materiais didáticos e espaços para reflexão coletiva. Tais obstáculos impactam diretamente a efetivação do planejamento como processo participativo e crítico. Placco (2013) enfatiza que mobilizar os docentes para um planejamento dialógico e comprometido com a aprendizagem dos estudantes é um dos grandes desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, sobretudo em contextos nos quais prevalecem fragilidades na cultura colaborativa e nas condições de trabalho.

Além dos aspectos estruturais e institucionais, é preciso reconhecer a dimensão sociocultural do planejamento escolar. Veiga (2003) defende que o planejamento só se torna efetivo quando articulado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, concebido como construção coletiva que confere identidade e sentido à ação educativa. Esse entendimento exige que se considere o papel dos sujeitos, professores, coordenadores e comunidade, como coautores dos processos formativos, capazes de reinterpretar documentos, ressignificar práticas e mobilizar saberes da experiência. Em contextos rurais, essa mediação se intensifica devido às expectativas das famílias, às concepções locais de infância e aprendizagem e às múltiplas funções atribuídas à escola, demandando da coordenação uma atuação contextualizada e dialógica.

Diante desse panorama, esta pesquisa propõe-se a analisar como se constituem as práticas de coordenação pedagógica e as vivências do planejamento escolar na Escola Municipal Francisquinho Caetano, investigando os desafios, significados, estratégias e tensões que permeiam o cotidiano educacional nesse contexto rural. A problemática que orienta o estudo pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo a atuação da coordenação pedagógica e as práticas docentes influenciam a organização, o acompanhamento e a efetivação do planejamento escolar na referida escola, e quais dilemas emergem das relações entre teoria e prática nesse processo?

A investigação adota uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e interpretativo, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação da rotina pedagógica como principais instrumentos metodológicos. O referencial teórico ancora-se em autores que abordam a gestão educacional, a formação docente e os processos de mediação pedagógica, como Libâneo (2013), Pimenta (2012), Placco (2013), Veiga (2003), Almeida (2010) e Tardif (2014), entre outros. Busca-se, com isso, compreender de forma crítica como o planejamento escolar é elaborado, apropriado e operacionalizado na prática docente, levando em conta os contextos, os sujeitos e os processos que o atravessam.

Espera-se que este estudo contribua para fortalecer o debate em torno da coordenação pedagógica como instância de formação e mediação, valorizando as práticas colaborativas e o papel da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento. Ao focalizar uma escola de pequeno porte, situada em zona rural, a pesquisa pretende ainda evidenciar caminhos possíveis para qualificar o

planejamento pedagógico em contextos desafiadores, promovendo a articulação entre teoria e prática, o reconhecimento dos saberes docentes e o compromisso com a melhoria da educação pública.

O planejamento pedagógico é um dos pilares da organização do trabalho educativo, representando não apenas uma exigência legal e institucional, mas, sobretudo, um exercício de reflexão crítica e coletiva sobre os caminhos possíveis para a ação docente. Em contextos escolares marcados por múltiplos desafios como limitações de recursos, desigualdades sociais, fragilidades estruturais e carência de formação continuada, o planejamento assume uma dimensão ainda mais complexa, exigindo sensibilidade, criatividade e compromisso ético dos profissionais da educação.

Compreender o planejamento escolar como processo formativo implica romper com a visão burocrática e tecnicista que ainda permeia muitas práticas institucionais. Libâneo (2013) ressalta que o planejamento deve ser concebido como um instrumento de mediação entre as intenções pedagógicas e a prática docente, articulando currículo, contexto e sujeitos. Dessa forma, torna-se necessário investigar como esse processo ocorre no cotidiano das escolas públicas, especialmente naquelas situadas em zonas rurais, onde as condições objetivas de trabalho muitas vezes dificultam a efetivação das propostas educativas.

A escola rural, por sua vez, carrega especificidades históricas, culturais e sociais que demandam abordagens contextualizadas e integradoras. Em tais espaços, o trabalho pedagógico se desenvolve em constante diálogo com a comunidade, exigindo do coordenador pedagógico e dos docentes uma atuação marcada pela escuta, pela mediação e pela construção coletiva de sentidos. Nesse cenário, o planejamento não pode ser concebido como uma atividade isolada, mas como prática colaborativa orientada pela realidade concreta dos sujeitos escolares.

A atuação do coordenador pedagógico adquire centralidade nesse processo, pois cabe a ele articular os diversos elementos que compõem o cotidiano escolar, promovendo o alinhamento entre as diretrizes curriculares, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as necessidades específicas da comunidade escolar. Segundo Pimenta e Placco (2011), o coordenador pedagógico é um agente formador que deve estimular a reflexão crítica sobre a prática docente, favorecer a autonomia profissional e fomentar a construção coletiva do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a realidade enfrentada por coordenadores e professores

nas escolas públicas do campo é atravessada por dilemas estruturais e institucionais, como a sobrecarga de funções, a escassez de tempo para planejamento coletivo, a ausência de materiais didáticos e a fragmentação das políticas de formação continuada. Placco (2013) argumenta que esses desafios, longe de anularem a potência transformadora do trabalho pedagógico, devem ser tomados como elementos que impulsionam a busca por alternativas inovadoras e práticas mais significativas.

A articulação entre teoria e prática, nesse contexto, exige que o planejamento escolar seja compreendido como um processo dinâmico, que envolve análise crítica da realidade, tomada de decisões pedagógicas fundamentadas e constante reelaboração diante das condições concretas de ensino. Veiga (2003) destaca que o planejamento ganha sentido quando vinculado ao PPP, concebido como construção coletiva que expressa os valores, as escolhas e os compromissos formativos da escola.

A valorização dos saberes docentes é outro aspecto fundamental na construção de um planejamento pedagógico consistente. Tardif (2014) afirma que o trabalho docente é sustentado por um conjunto de saberes que se constituem na prática e na interação com os outros, devendo ser reconhecidos como base legítima para a reflexão e a transformação da ação pedagógica. Assim, o planejamento se torna espaço privilegiado para a socialização desses saberes e para a construção de práticas educativas mais contextualizadas e eficazes.

A pesquisa realizada na Escola Municipal Francisquinho Caetano insere-se nesse cenário de análise crítica, ao investigar como se dá o processo de planejamento escolar em uma instituição pública rural, considerando as práticas, percepções e mediações realizadas pelos profissionais da educação. Ao tomar como foco a atuação da coordenação pedagógica, busca-se compreender os modos pelos quais se constroem, vivenciam e ressignificam as ações planejadas em diálogo com a realidade concreta da comunidade.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com elementos quantitativos descritivos, e fundamenta-se na perspectiva de que compreender os fenômenos educativos exige escuta sensível, proximidade com o campo e valorização das narrativas e experiências dos sujeitos escolares. A triangulação de dados, conforme orientam Minayo (2021) e Gil (2019), busca garantir maior rigor analítico e validade interpretativa, combinando instrumentos como questionário

estruturado, entrevistas e observações.

Dessa forma, a presente dissertação propõe-se a contribuir para o debate sobre o papel do planejamento pedagógico na qualificação do trabalho docente, especialmente em contextos desafiadores como o da educação rural. Ao analisar as práticas da coordenação pedagógica na Escola Municipal Francisquinho Caetano, espera-se evidenciar caminhos para fortalecer a articulação entre teoria e prática, valorizar os saberes dos professores e ampliar o compromisso com a melhoria da qualidade da educação pública no campo.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar as práticas e os desafios da coordenação pedagógica no planejamento escolar da Escola Municipal Francisquinho Caetano, considerando suas dimensões formativa, organizacional, mediadora e avaliativa, bem como as especificidades do contexto rural em que a escola está inserida.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar as práticas de planejamento escolar desenvolvidas na escola, sob a perspectiva da coordenação pedagógica e dos docentes.
- Analisar as percepções docentes sobre os desafios e potencialidades da atuação da coordenação pedagógica no acompanhamento das práticas pedagógicas.
- Avaliar as condições estruturais, organizacionais e formativas que impactam o planejamento e a atuação pedagógica na instituição.
- Identificar as dificuldades e barreiras enfrentadas na efetivação de um planejamento participativo e contextualizado.
- Compreender como a coordenação pedagógica contribui para práticas inclusivas, colaborativas e adequadas às especificidades do contexto rural da comunidade escolar.

# 2 REFERENCIAL TEÓRICO

## 2.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL

A trajetória histórica da supervisão educacional no Brasil revela transformações profundas decorrentes de mudanças sociais, políticas e pedagógicas que marcaram a própria consolidação do sistema escolar. Inicialmente vinculada a um modelo de controle, fiscalização e padronização das práticas docentes, a supervisão assumiu funções distintas ao longo das décadas, refletindo concepções de educação que transitaram do tecnicismo para perspectivas democráticas e humanizadoras.

Segundo Saviani (2008), compreender esse percurso é essencial para interpretar como a escola brasileira estruturou mecanismos de acompanhamento pedagógico, reafirmando que a função supervisora não pode ser dissociada das condições históricas de desenvolvimento das políticas educacionais. Nesse processo, a evolução da supervisão acompanha a passagem de uma educação centrada na autoridade do sistema para uma escola que busca construir sentidos coletivos, participativos e reflexivos.

Essa mudança histórica pode ser observada na forma como a supervisão deixou de representar apenas um instrumento de controle do trabalho docente para assumir papel de apoio, mediação e formação. Libâneo (2012) destaca que o sistema educacional brasileiro, especialmente a partir das reformas do século XX, consolidou uma estrutura escolar que exigiu a organização de instâncias administrativas e pedagógicas capazes de orientar o trabalho pedagógico, fortalecendo o planejamento, o currículo e as práticas de sala de aula.

Sob essa perspectiva, a supervisão passa a ser entendida como prática articuladora do desenvolvimento profissional dos docentes e da qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas. Essa concepção reflete a transição de um modelo hierárquico para uma abordagem colaborativa, voltada ao diálogo entre teoria e prática.

Nessa direção, autores como Gadotti (2000) apontam que a democratização da educação, especialmente após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, impulsionou uma nova compreensão da supervisão educacional

como prática comprometida com a gestão participativa e com a emancipação pedagógica.

A escola passa a ser compreendida como espaço social e cultural, e não apenas como unidade administrativa, deslocando o foco da supervisão para os processos formativos e para o trabalho coletivo. Essa perspectiva rompe com a lógica tecnicista que historicamente orientou a função supervisora, redefinindo o papel dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico no âmbito escolar.

Essa transformação teórica e prática pode ser observada no modo como o discurso acadêmico passou a reconhecer a supervisão como espaço de inovação e construção coletiva. Conforme afirma Alarcão (2011), a escola contemporânea se caracteriza como organização aprendente, demandando processos reflexivos permanentes que envolvem toda a comunidade educativa:

> A escola como organização aprendente constitui-se em espaço em que todos os seus membros se desenvolvem e aprendem, exigindo que a supervisão deixe de ser fiscalizadora e passe a assumir um caráter formativo, reflexivo e colaborativo. A supervisão, assim concebida, promove o crescimento profissional e institucional, alimenta a autonomia docente e fortalece processos coletivos capazes de transformar a prática pedagógica e a própria cultura escolar (ALARCÃO, 2011, p. 64).

Esse entendimento reforça que a supervisão educacional contemporânea se aproxima de abordagens que valorizam a formação docente em serviço e a construção compartilhada do projeto pedagógico. Imbernón (2010) contribui para essa reflexão ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores depende de processos contínuos de aprendizagem, mediados pela reflexão e pela troca colaborativa entre pares, e não por práticas de controle e padronização. Assim, a supervisão assume papel estratégico no fortalecimento da autonomia docente e no aprimoramento das práticas pedagógicas, sendo reconhecida como dimensão central da qualidade educativa.

Por sua vez, Tardif (2014) amplia essa compreensão ao indicar que o trabalho docente se constitui de saberes diversos, construídos na prática e nas interações sociais, o que implica reconhecer que a supervisão deve apoiar o professor na construção e ressignificação de suas experiências pedagógicas. Essa concepção desloca a supervisão para o campo da formação, atribuindo-lhe uma função mediadora entre o conhecimento teórico, os contextos escolares e o cotidiano

do ensino. Desse modo, a supervisão deixa de ser compreendida como instrumento vertical e passa a integrar-se às práticas colaborativas que caracterizam a escola inclusiva e democrática.

Nesse cenário, a emergência da coordenação pedagógica como desdobramento histórico da supervisão educacional representa marco fundamental na evolução das funções pedagógicas no interior da escola. Pimenta e Placco (2011) afirmam que o coordenador pedagógico surge como figura articuladora dos processos de ensino e aprendizagem, assumindo responsabilidades formativas que antes estavam vinculadas ao supervisor escolar.

Esse deslocamento reflete mudanças estruturais e epistemológicas que redefiniram o papel do pedagogo, aproximando-o das necessidades concretas dos professores e da sala de aula. Veiga (2013) reforça que essa mudança só é possível porque as concepções de escola passam a valorizar o projeto político-pedagógico como construção coletiva, superando modelos centralizadores.

Essa evolução também se manifesta na forma como a literatura contemporânea interpreta a relação entre gestão e acompanhamento pedagógico. Luck (2009) enfatiza que a supervisão e a coordenação não podem ser compreendidas como instâncias isoladas, mas como processos interdependentes que sustentam a intencionalidade educativa da instituição escolar. O trabalho da coordenação pedagógica se caracteriza como prática de mediação, articulação e acompanhamento sistemático do processo educativo, constituindo-se em espaço de reflexão, de colaboração e de formação contínua.

> Essa atuação não se limita à execução de tarefas administrativas, mas envolve o apoio direto ao professor, o incentivo ao desenvolvimento profissional e a promoção de práticas coletivas que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a coordenação pedagógica torna-se elemento estruturante da organização escolar, fortalecendo a identidade pedagógica da instituição e consolidando processos democráticos de construção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2014, p. 77).

Essa evolução também se manifesta na forma como a literatura contemporânea interpreta a relação entre gestão e acompanhamento pedagógico. Luck (2009) enfatiza que a supervisão e a coordenação não podem ser compreendidas como instâncias isoladas, mas como processos interdependentes que sustentam a intencionalidade educativa da instituição escolar.

Desse modo, compreender os pressupostos históricos da supervisão educacional permite identificar como a função assumiu novos contornos, culminando na consolidação da coordenação pedagógica como dimensão estruturante do trabalho escolar. Tal compreensão é essencial para analisar como, no contexto atual, a coordenação se articula às demandas do planejamento, da formação docente e da mediação entre teoria e prática.

Diante disso, torna-se necessário aprofundar a relação entre supervisão e coordenação pedagógica, bem como compreender como essas funções se manifestam no cotidiano escolar. Essa discussão será desenvolvida na subseção seguinte, que aborda especificamente a aproximação conceitual e funcional entre essas duas dimensões.

### 2.1.1 A integração entre supervisão e coordenação pedagógica: caminhos para a melhoria da prática docente

A organização e o funcionamento das instituições de ensino estão intrinsecamente ligados à atuação da supervisão e da coordenação pedagógica. Historicamente, a supervisão escolar surgiu no contexto da administração pública como mecanismo de controle, voltado para a fiscalização do cumprimento do currículo, normas e procedimentos educacionais. Contudo, nas últimas décadas, houve uma mudança significativa no papel da supervisão, que passou a incorporar dimensões formativas, orientadoras e colaborativas, voltadas à melhoria da prática docente e à qualidade do ensino.

A supervisão escolar contemporânea não se limita a uma função burocrática de verificação ou inspeção, mas assume caráter educativo, orientador e avaliativo, voltado para o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Libâneo (2013) enfatiza:

> A supervisão escolar, ao assumir uma dimensão formativa, deixa de ser mera vigilância administrativa para tornar-se instância de orientação e apoio ao trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade da educação oferecida aos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 122).

Essa mudança de paradigma implica uma atuação mais reflexiva do

supervisor, que deve acompanhar o cotidiano escolar, identificar necessidades pedagógicas e propor estratégias de intervenção e apoio aos docentes. A supervisão formativa é, portanto, inseparável da coordenação pedagógica, uma vez que ambas têm como objetivo final a melhoria das práticas educativas e a promoção de aprendizagens significativas para os estudantes.

A coordenação pedagógica, por sua vez, é compreendida como função estratégica dentro da escola, sendo responsável por mediar a relação entre a teoria, representada pelas políticas educacionais e documentos normativos, e a prática pedagógica cotidiana. Ela organiza, orienta e acompanha as atividades docentes, promovendo a reflexão crítica sobre o trabalho em sala de aula e incentivando a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Pimenta e Lima (2010) reforçam:

> O coordenador pedagógico desempenha papel estratégico na escola, sendo responsável por organizar, acompanhar e orientar as ações educativas, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas docentes e fomentando a melhoria contínua do ensino (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 89).

Assim, a coordenação pedagógica não é apenas uma função administrativa ou burocrática; ela exerce influência direta na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, garantindo que o planejamento escolar se converta em prática efetiva e coerente com os objetivos educacionais. Entre suas responsabilidades estão a elaboração e acompanhamento do planejamento anual, a promoção da formação continuada dos professores, a análise dos resultados de aprendizagem e a proposição de ajustes nas estratégias pedagógicas.

No contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano, a presença de uma coordenação pedagógica atuante é particularmente relevante, considerando os desafios próprios das redes municipais de ensino, como a heterogeneidade dos alunos, a diversidade cultural e social, e a limitação de recursos. A coordenação pedagógica, nesse cenário, atua como elo entre a gestão escolar, os professores e a comunidade, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e ajustadas às necessidades locais. Valladares (2014) ressalta:

> O trabalho do coordenador pedagógico não se restringe ao cumprimento formal de normas, mas exige uma atuação reflexiva, capaz de compreender as singularidades do contexto escolar, apoiar os docentes e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos (VALLADARES, 2014, p. 76).

A atuação da coordenação pedagógica deve, portanto, conciliar elementos técnicos e humanos, conciliando normas institucionais, políticas públicas e demandas concretas da realidade escolar. Além disso, ela desempenha papel crucial na mediação de conflitos, na integração das equipes pedagógicas e na promoção de um ambiente escolar que valorize a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto importante é a articulação entre supervisão e coordenação, que permite uma abordagem mais sistemática e integrada do processo educativo. A supervisão fornece informações e diagnósticos que subsidiam o planejamento e as decisões do coordenador pedagógico, enquanto a coordenação orienta e acompanha os docentes na implementação das estratégias sugeridas, fortalecendo o ciclo de planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Lopes (2016, p. 54) destaca “a coordenação pedagógica efetiva transforma-se em elo entre a política educacional e a prática docente, garantindo que o planejamento escolar seja instrumento de melhoria da aprendizagem, e não mera formalidade administrativa”.

A integração entre supervisão e coordenação também se reflete no incentivo à formação continuada dos professores, que é um dos pilares para o desenvolvimento da prática pedagógica de qualidade. Por meio de reuniões pedagógicas, estudos de caso, oficinas e acompanhamento individualizado, é possível fortalecer as competências docentes, promover a reflexão sobre a prática e aprimorar a mediação do conhecimento junto aos alunos. Para tanto, é necessário que o coordenador e o supervisor assumam postura colaborativa, dialogando com os professores e promovendo espaços de troca de experiências e construção coletiva do saber pedagógico.

O contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano evidencia que a supervisão e a coordenação pedagógica enfrentam dilemas cotidianos, como a necessidade de conciliar demandas administrativas com ações pedagógicas, o atendimento às diferenças individuais dos alunos e a pressão por resultados mensuráveis. Esses dilemas exigem do coordenador habilidades de negociação, planejamento estratégico e mediação de conflitos, bem como sensibilidade para compreender as particularidades do corpo docente e discente. Segundo Libâneo (2013):

> O coordenador pedagógico deve atuar como facilitador da aprendizagem, articulando os diferentes elementos da escola, promovendo a reflexão sobre o trabalho docente e fomentando práticas pedagógicas que respondam às necessidades de todos os alunos, respeitando suas singularidades e contextos de vida (LIBÂNEO, 2013, p. 134).

Nesse contexto, os processos de planejamento escolar se tornam ferramentas essenciais para a prática pedagógica. O planejamento deve ser compreendido como instrumento de organização coletiva e reflexão sobre a prática docente, e não apenas como exigência formal da gestão educacional. A supervisão e a coordenação pedagógica atuam, nesse sentido, como mediadoras desse processo, promovendo reuniões periódicas, acompanhamento das aulas, análise de resultados e proposição de ajustes nas estratégias de ensino.

Além disso, a literatura enfatiza que a coordenação pedagógica deve estar atenta à formação continuada dos docentes, uma vez que a atualização profissional é indispensável para a melhoria da prática pedagógica e para a promoção de aprendizagem significativa. Conforme Pimenta e Lima (2010, p. 94):

> A formação contínua dos professores, articulada à supervisão e à coordenação pedagógica, constitui elemento central para a qualidade da educação, permitindo que as práticas pedagógicas se renovem e se ajustem às exigências do contexto escolar e das políticas educacionais (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 94).

Portanto, a supervisão e a coordenação pedagógica são práticas interdependentes, fundamentais para o funcionamento da escola e para a qualidade do ensino, especialmente em contextos municipais, onde desafios relacionados a recursos, infraestrutura e diversidade estudantil se fazem mais evidentes. Elas permitem que a escola se constitua como espaço de reflexão, planejamento e construção coletiva do conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e fortalecendo a prática docente.

A Supervisão e Coordenação na Escola Municipal Francisquinho Caetano representam elementos estratégicos da gestão educacional, articulando teoria e prática, planejamento e execução, avaliação e formação docente, com o objetivo central de garantir uma educação de qualidade. Desse modo, essas funções exigem do coordenador e do supervisor não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade para lidar com a diversidade e os desafios da realidade escolar, promovendo uma escola que seja, de fato, espaço de aprendizagem significativa e

desenvolvimento integral.

A relação entre supervisão e coordenação pedagógica constitui um elemento central para a qualidade do processo educativo, uma vez que ambas as funções se complementam e se fortalecem mutuamente. A supervisão formativa fornece informações e diagnósticos sobre a prática docente, identificando necessidades pedagógicas, potencialidades e lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Esses dados subsidiam o trabalho do coordenador pedagógico, que os utiliza para organizar estratégias de intervenção, planejar formações continuadas e propor ajustes nas metodologias de ensino, promovendo assim um ciclo de melhoria contínua no ambiente escolar.

Segundo Libâneo (2013, p. 137):

> A integração entre supervisão e coordenação pedagógica é fundamental para transformar a escola em espaço de reflexão e desenvolvimento coletivo. O supervisor fornece informações precisas sobre o desempenho docente e o contexto escolar, enquanto o coordenador pedagógico traduz esses dados em ações formativas, capazes de promover mudanças significativas na prática pedagógica (LIBÂNEO, 2013, p. 137).

Essa articulação implica que o coordenador pedagógico não atua isoladamente, mas em diálogo constante com os supervisores e demais profissionais da escola. Tal colaboração permite alinhar objetivos pedagógicos, organizar planejamentos coerentes, acompanhar a execução das estratégias e avaliar os resultados de forma sistemática. A supervisão, por sua vez, deixa de ser mera inspeção e passa a atuar como suporte técnico e reflexivo, colaborando para que o coordenador possa tomar decisões mais fundamentadas e assertivas.

A literatura aponta que, quando bem articuladas, essas funções promovem não apenas a melhoria da prática docente, mas também a valorização do trabalho do professor e o fortalecimento da escola como espaço de aprendizagem. Valladares (2014) afirma:

> a coordenação pedagógica, apoiada pela supervisão escolar, deve criar condições para que os professores reflitam sobre suas práticas, experimentem novas estratégias didáticas e construam coletivamente soluções pedagógicas, promovendo um ambiente escolar colaborativo e inovador (VALLADARES, 2014, p. 81).

No contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano, essa integração é particularmente relevante. A diversidade socioeconômica e cultural dos alunos,

somada às limitações de recursos e infraestrutura, exige que a supervisão e a coordenação trabalhem de forma coordenada, oferecendo suporte individualizado aos professores, promovendo formações contínuas contextualizadas e garantindo que as práticas pedagógicas atendam às necessidades específicas da comunidade escolar. Lopes (2016, p. 57) ressalta “o coordenador pedagógico que atua em parceria com a supervisão escolar é capaz de implementar práticas pedagógicas mais efetivas, promovendo maior engajamento docente e contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral dos alunos”.

Essa integração também se manifesta na elaboração e acompanhamento do planejamento escolar. A supervisão fornece indicadores sobre desempenho, frequência e engajamento, enquanto o coordenador organiza esses dados em estratégias pedagógicas concretas, estabelece metas e promove a reflexão coletiva nas reuniões pedagógicas. Esse processo fortalece o ciclo de planejamento, execução e avaliação das práticas docentes, criando um ambiente de aprendizagem contínua, tanto para alunos quanto para professores.

Além disso, a articulação entre supervisão e coordenação pedagógica contribui para a mediação de conflitos e o fortalecimento do trabalho coletivo. Professores enfrentam desafios diários relacionados à heterogeneidade das turmas, diferenças de aprendizagem, demandas familiares e pressões institucionais. Nesse cenário, o coordenador e o supervisor atuam como facilitadores, respeitando as especificidades de cada docente e aluno.

> A coordenação pedagógica, em estreita colaboração com a supervisão escolar, desempenha papel essencial na mediação das relações institucionais e pedagógicas, criando condições para que professores e estudantes participem ativamente da construção do conhecimento e da melhoria contínua da escola (PARO, 2012, p. 221).

A integração entre supervisão e coordenação pedagógica é um elemento estratégico da gestão educacional, capaz de transformar a escola em espaço de aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e valorização do trabalho docente. Na Escola Municipal Francisquinho Caetano, essa articulação evidencia-se como um diferencial na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e eficazes, capazes de atender às demandas educacionais da comunidade local e de promover melhorias consistentes nos resultados escolares.

### 2.1.2 Supervisor educacional e coordenador pedagógico: da formação ao diálogo com a família

A atuação do supervisor educacional e do coordenador pedagógico é central no desenvolvimento das práticas escolares, na articulação do planejamento com a execução pedagógica e na promoção do vínculo entre a escola e as famílias. Esses profissionais exercem funções estratégicas que transcendem a simples organização do currículo ou a supervisão do trabalho docente, pois constituem mediadores do conhecimento, facilitadores da aprendizagem e articuladores de relações sociais dentro do contexto escolar.

A formação desses profissionais é um elemento chave para a eficácia de sua atuação. Para atuar de forma qualificada, é necessário que o supervisor e o coordenador pedagógico possuam conhecimento sólido sobre teoria da aprendizagem, políticas públicas educacionais, gestão curricular, avaliação e desenvolvimento humano, associado a competências práticas como liderança, comunicação e resolução de conflitos. Libâneo (2013) enfatiza:

> O supervisor educacional e o coordenador pedagógico necessitam de formação que vá além do domínio técnico-administrativo, incorporando competências relacionadas à liderança pedagógica, à mediação de conflitos, à orientação docente e ao diálogo com os diferentes segmentos da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 147).

Nesse sentido, a formação inicial deve ser complementada por processos contínuos de atualização e reflexão, que permitam a esses profissionais acompanhar as transformações educacionais e adaptar-se às demandas emergentes da realidade escolar. Pimenta e Lima (2010) destacam que:

> A formação continuada do supervisor e do coordenador pedagógico precisa ser concebida como processo sistemático de reflexão e construção coletiva de saberes, possibilitando que esses profissionais desenvolvam práticas dialógicas, críticas e contextualizadas, que respondam às necessidades reais dos professores e da comunidade escolar (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 103).

Essa formação permite ao coordenador pedagógico e ao supervisor educacional agir como agentes de mudança, apoiando os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, integrando planejamento, execução e avaliação de forma articulada, e promovendo a inovação pedagógica.

Outro aspecto fundamental da atuação desses profissionais é o diálogo com as famílias, que constitui dimensão estratégica para o sucesso da aprendizagem. A escola moderna compreende que a aprendizagem dos estudantes é influenciada pelas interações com o ambiente familiar, cultural e social. Portanto, cabe ao supervisor e ao coordenador pedagógico criar condições para uma comunicação aberta, respeitosa e contínua com os responsáveis pelos estudantes, estabelecendo vínculos de confiança e promovendo a corresponsabilidade educacional.

> O trabalho do coordenador pedagógico com as famílias deve fundamentar-se no diálogo, no respeito às diferenças e na compreensão das condições reais de vida de cada comunidade, evitando práticas impositivas e buscando construir colaboração autêntica entre família e escola (PARO, 2012, p. 211).

No contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano, essa função adquire contornos específicos. As famílias apresentam heterogeneidades em termos de escolaridade, ocupação, expectativas e experiências anteriores com a educação formal. Diante disso, o coordenador pedagógico deve mediar a aproximação entre escola e comunidade, promovendo encontros pedagógicos, reuniões individuais, devolutivas periódicas e ações de orientação que estimulem a participação e o engajamento das famílias no processo educativo.

A mediação entre escola e família, entretanto, apresenta desafios significativos. É comum que haja dificuldades de comunicação, expectativas conflitantes ou percepção limitada das práticas escolares. Nesses casos, o supervisor e o coordenador precisam desenvolver habilidades de escuta ativa, empatia e negociação, garantindo que o diálogo seja construtivo e promova o fortalecimento do vínculo escola-família. Valladares (2014, p. 81) observa:

> O diálogo efetivo com as famílias exige do coordenador pedagógico sensibilidade, compreensão das condições de vida dos alunos e capacidade de mediar situações complexas, tornando-se elemento essencial para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

A relação com as famílias não se restringe a momentos formais, como reuniões ou conselhos escolares. Ela se estende a processos contínuos de acompanhamento, devolutivas sobre o desempenho acadêmico, orientação sobre práticas de estudo e apoio às situações socioemocionais dos estudantes. A atuação do coordenador e do supervisor deve, portanto, ser planejada, sistemática e

contextualizada, considerando as necessidades da comunidade escolar e os desafios estruturais enfrentados pela escola.

Além disso, o supervisor e o coordenador pedagógico desempenham papel de articuladores internos, promovendo integração entre professores, equipe de gestão, estudantes e famílias. Essa função exige habilidades de liderança pedagógica, mediação de conflitos, comunicação assertiva e conhecimento profundo das políticas educacionais e do currículo. Christov (2011, p. 87) reforça:

> O coordenador pedagógico deve ser capaz de articular todos os elementos do processo educativo, mediando relações, orientando professores, promovendo formação continuada e estabelecendo diálogo com a comunidade, de modo que a escola funcione como espaço de aprendizagem integral.

Outro ponto relevante é que o diálogo com as famílias também contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Ao conhecer o contexto social, cultural e econômico dos estudantes, o coordenador e o supervisor podem orientar os professores para que o planejamento escolar contemple atividades que dialoguem com a realidade vivida pelos alunos, fortalecendo o aprendizado e promovendo engajamento.

> A mediação entre escola e família permite ao coordenador pedagógico compreender os contextos dos alunos e orientar práticas educativas que respondam às necessidades concretas da comunidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e relevante (NÓVOA, 2010, p. 201).

No contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano, observam-se práticas de aproximação com as famílias por meio de projetos participativos, reuniões temáticas, acompanhamento individualizado e comunicação constante entre professores e responsáveis. No entanto, desafios permanecem, como a participação desigual das famílias, barreiras de comunicação e expectativa de resultados imediatos. Tais situações exigem do coordenador pedagógico flexibilidade, criatividade e capacidade de negociação, reforçando a importância de sua formação contínua e de habilidades socioemocionais desenvolvidas.

A atuação do supervisor educacional e do coordenador pedagógico envolve interdependência entre formação teórica, prática pedagógica e diálogo com a família, compondo um conjunto de estratégias essenciais para a melhoria da aprendizagem

e para o fortalecimento da escola como espaço democrático, inclusivo e participativo. A eficácia dessa atuação depende de competências amplas, contínua atualização profissional e sensibilidade para lidar com a diversidade do contexto escolar, contribuindo para que a escola se constitua como ambiente de aprendizagem integral e de construção coletiva do conhecimento.

### 2.1.3 Formação, atuação e articulação com a família: desafios e práticas do supervisor educacional e do coordenador pedagógico

A formação do supervisor educacional e do coordenador pedagógico constitui fundamento essencial para o exercício qualificado de suas funções, impactando diretamente na organização do trabalho escolar, na mediação pedagógica e no diálogo com as famílias. Esses profissionais não atuam apenas como gestores de atividades ou organizadores de planos curriculares, mas como articuladores de processos educativos, mediadores de saberes e facilitadores de aprendizagens significativas, capazes de integrar teoria, prática e contexto social.

A literatura aponta que a complexidade da atuação requer formação inicial sólida aliada a processos contínuos de atualização, capacitação e reflexão crítica. Libâneo (2013, p. 150) destaca:

> A formação do coordenador pedagógico e do supervisor educacional deve transcender a dimensão técnico-administrativa, incorporando conhecimento pedagógico aprofundado, habilidades de liderança, capacidade de mediação de conflitos e competência para estabelecer diálogo efetivo com professores, estudantes e famílias.

A formação inicial desses profissionais deve contemplar conteúdos relacionados à teoria da aprendizagem, psicologia educacional, políticas públicas, gestão curricular, avaliação e desenvolvimento humano, combinados a competências práticas, como organização, comunicação, orientação docente e articulação com diferentes segmentos da comunidade escolar.

Essa base teórica e prática permite que o supervisor e o coordenador compreendam a complexidade do ambiente escolar, reconheçam as singularidades de professores e alunos e intervenham de maneira eficaz na construção do conhecimento. Pimenta e Lima (2010) reforçam:

> O processo formativo do coordenador pedagógico e do supervisor educacional precisa ser contínuo e dialógico, permitindo a construção coletiva de saberes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e contextualizadas, capazes de responder às demandas concretas do cotidiano escolar (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 108).

A atuação desses profissionais, portanto, não se limita à orientação dos professores em termos de planejamento ou execução do currículo, mas se estende à mediação de relações, à construção de estratégias de aprendizagem e à aproximação com as famílias. O vínculo escola-família é um elemento central para a eficácia do processo educativo, pois reconhece que o aprendizado dos estudantes é influenciado pelo contexto social, cultural e familiar em que estão inseridos.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume papel de facilitador do diálogo entre escola e comunidade, promovendo confiança, corresponsabilidade e participação ativa. Paro (2012, p. 214) ressalta “o coordenador pedagógico, ao estabelecer relações de diálogo com as famílias, contribui para a construção de uma escola democrática e inclusiva, respeitando as condições de vida, as expectativas e as experiências de cada comunidade escolar”.

No contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano, a atuação do supervisor e do coordenador pedagógico no relacionamento com as famílias assume contornos específicos, considerando a heterogeneidade dos estudantes, as diferenças culturais, sociais e econômicas, bem como as limitações de escolaridade e acesso à informação de parte das famílias. Para enfrentar esses desafios, os profissionais implementam estratégias diversificadas, como reuniões periódicas, devolutivas individualizadas, acompanhamento do desempenho escolar, orientação sobre práticas de estudo e projetos participativos que envolvam alunos e responsáveis.

Valladares (2014, p. 85) observa que “o diálogo com as famílias deve ser contínuo, respeitoso e sensível à realidade social e cultural dos estudantes, funcionando como eixo de construção coletiva do processo educativo e fortalecendo a participação comunitária”. Além disso, o supervisor e o coordenador pedagógico atuam como articuladores internos, promovendo integração entre professores, direção, estudantes e famílias.

Essa articulação exige habilidades de liderança, escuta ativa, negociação, sensibilidade social e conhecimento profundo das políticas educacionais e curriculares. Christov (2011, p. 129) enfatiza:

> O coordenador pedagógico deve articular todos os elementos do processo educativo, mediando relações, orientando professores, promovendo formação continuada e estabelecendo diálogo com a comunidade, de modo que a escola funcione como espaço de aprendizagem integral. A mediação entre escola e família também contribui para que o planejamento pedagógico seja efetivamente contextualizado.

Ao compreender o cotidiano, a cultura e as necessidades dos estudantes e de suas famílias, o supervisor e o coordenador podem orientar os professores a adaptarem estratégias de ensino, conteúdos e metodologias, promovendo aprendizagens significativas, engajamento dos alunos e corresponsabilidade familiar no processo educativo. Nóvoa (2010, p. 201) destaca que:

> a mediação entre escola e família permite ao coordenador pedagógico compreender os contextos dos alunos e orientar práticas educativas que respondam às necessidades concretas da comunidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e relevante.

Contudo, os desafios dessa articulação são consideráveis. Nem sempre há participação ativa das famílias, e barreiras de comunicação ou expectativas conflitantes podem dificultar o diálogo. Nesses casos, é imprescindível que o supervisor e o coordenador desenvolvam competências socioemocionais, capacidade de negociação, empatia e estratégias de aproximação gradual, garantindo que o diálogo seja produtivo, inclusivo e promova a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

A formação e atuação do supervisor educacional e do coordenador pedagógico estão intrinsecamente ligadas à construção de um espaço escolar democrático, inclusivo e participativo. O desenvolvimento contínuo de competências pedagógicas, sociais e de mediação permite que esses profissionais não apenas orientem professores, mas também aproximem a escola das famílias, promovendo corresponsabilidade, engajamento comunitário e aprendizagem significativa para todos os estudantes, especialmente no contexto desafiador da Escola Municipal Francisquinho Caetano.

O coordenador pedagógico constitui uma figura central no contexto escolar, ocupando posição estratégica que articula planejamento, supervisão, formação docente e diálogo com a comunidade escolar. Apesar de muitas vezes ser percebido de forma restrita, reduzido a funções administrativas ou de fiscalização, sua atuação vai muito além, englobando dimensões educativas, formativas e relacionais. O

coordenador pedagógico é, portanto, um profissional-polivalente cuja atuação impacta diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes, integrando teoria, prática e políticas educacionais em seu cotidiano.

Historicamente, a função do coordenador pedagógico no Brasil emergiu nas décadas de 1980 e 1990, em consonância com a implementação de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade da educação e à formação continuada dos professores. Sua função buscou superar a supervisão tradicional, centrada na fiscalização, para assumir papel reflexivo, mediador e colaborativo, orientado para a promoção da aprendizagem significativa e da formação docente permanente.

> O coordenador pedagógico deve ser entendido como agente de mediação e orientação, cuja função ultrapassa a simples fiscalização da prática docente, assumindo responsabilidade pela formação continuada dos professores, pelo acompanhamento do currículo e pela promoção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas (LIBÂNEO, 2013, p. 158)

A identidade do coordenador pedagógico, portanto, é complexa e multifacetada, articulando conhecimentos pedagógicos, habilidades de liderança, competências socioemocionais e capacidade de mediação. Ele atua como elo entre diferentes atores da escola: professores, estudantes, famílias, direção e comunidade, buscando construir práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas às diretrizes curriculares e políticas públicas. Pimenta e Lima (2010, p. 97) reforçam essa perspectiva:

> O coordenador pedagógico desempenha papel estratégico na orientação do trabalho docente, articulando planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, promovendo reflexão crítica e subsidiando decisões pedagógicas que busquem a melhoria contínua da aprendizagem.

Entre suas funções, destaca-se a mediação entre teoria e prática, planejamento e execução, formação continuada e supervisão pedagógica. O coordenador pedagógico acompanha o desenvolvimento dos professores, promove momentos de reflexão sobre a prática, analisa resultados de aprendizagem e propõe estratégias de intervenção pedagógica. Ele atua, ainda, como facilitador da aprendizagem docente, incentivando a troca de experiências, a construção coletiva de saberes e o desenvolvimento de autonomia profissional.

> O coordenador pedagógico é um facilitador da aprendizagem docente, que orienta, apoia e provoca reflexão sobre a prática pedagógica, promovendo integração entre planejamento, execução e avaliação, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos (VALLADARES, 2014, p. 84)

A formação continuada, nesse sentido, desempenha papel estratégico para a atuação do coordenador pedagógico. Ele precisa atualizar-se constantemente sobre teorias de aprendizagem, metodologias pedagógicas, políticas educacionais e novas tecnologias, articulando esses conhecimentos à realidade concreta da escola. Tardif (2002, p. 76) afirma “o coordenador pedagógico enfrenta desafios que demandam habilidades múltiplas, desde a gestão de pessoas até a articulação entre teoria e prática, tornando sua função complexa e estratégica para a melhoria da qualidade do ensino”.

Outro elemento essencial é a mediação da relação entre escola e famílias. O coordenador pedagógico atua como elo entre os diferentes contextos de vida dos estudantes e as práticas pedagógicas, promovendo diálogos, reuniões, devolutivas e estratégias. Paro (2012, p. 218) reforça:

> O coordenador pedagógico deve ser compreendido como mediador entre diferentes atores e saberes, promovendo diálogo, reflexão crítica e tomada de decisões fundamentadas na realidade concreta da escola, garantindo práticas pedagógicas contextualizadas e efetivas.

Na Escola Municipal Francisquinho Caetano, a diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes torna a função do coordenador pedagógico ainda mais relevante e desafiadora. O profissional precisa compreender as condições de vida, expectativas e limitações das famílias, promovendo estratégias de aproximação que possibilitem a participação efetiva no processo educativo. A comunicação assertiva, a empatia e a flexibilidade são, nesse contexto, competências essenciais para construir uma relação produtiva entre escola e comunidade.

Além disso, o coordenador pedagógico enfrenta dilemas cotidianos relacionados à conciliação de funções administrativas e pedagógicas, à mediação de conflitos entre professores e alunos, à adaptação do planejamento às necessidades da realidade local e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

> O coordenador pedagógico deve ser capaz de articular todos os elementos do processo educativo, mediando relações, orientando professores, promovendo formação continuada e estabelecendo diálogo com a

> comunidade, de modo que a escola funcione como espaço de aprendizagem integral (CHRISTOV, 2011, p. 129).

Esses dilemas exigem do coordenador habilidades de negociação, liderança, organização e sensibilidade social, de modo que sua atuação não seja apenas técnica, mas profundamente ética, humana e transformadora. Ao integrar planejamento, acompanhamento docente, formação e mediação com famílias, o coordenador pedagógico promove um ambiente escolar que valoriza a aprendizagem, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento.

O impacto da atuação do coordenador pedagógico é percebido não apenas na melhoria das práticas docentes e dos resultados de aprendizagem, mas também na construção de uma escola democrática, inclusiva e participativa. Nóvoa (2010) afirma:

> A mediação entre escola e família permite ao coordenador pedagógico compreender os contextos dos alunos e orientar práticas educativas que respondam às necessidades concretas da comunidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e relevante (NÓVOA, 2010, p. 201).

Portanto, o coordenador pedagógico é um elo estratégico dentro da escola, cuja função integra planejamento, supervisão, formação e mediação comunitária, transformando o ambiente escolar em espaço de aprendizagem integral. Sua identidade profissional é marcada pela complexidade, multiplicidade de funções e capacidade de articulação entre diversos atores, refletindo diretamente na qualidade da educação e na promoção de aprendizagens significativas para todos os alunos.

Compreender quem é o coordenador pedagógico e qual a extensão de suas responsabilidades é essencial para reconhecer seu papel central no funcionamento da escola. Especialmente em contextos municipais, como o da Escola Municipal Francisquinho Caetano, sua atuação exige profissionais capacitados, reflexivos e engajados, capazes de conciliar teoria, prática, formação docente e diálogo com famílias, garantindo que a escola seja efetivamente um espaço de construção coletiva do conhecimento, inclusão social e desenvolvimento integral dos estudantes.

Libâneo (2013) reforça que:

> O coordenador pedagógico é elemento estruturante da qualidade da educação, pois articula teoria e prática, planeja e avalia ações pedagógicas,

> promove formação docente e estabelece relações de diálogo com a comunidade, fortalecendo a escola como espaço de aprendizagem integral (LIBÂNEO, 2013, p. 164)

Dessa forma, a compreensão da função do coordenador pedagógico ultrapassa a visão tradicional de gestor do currículo e supervisor docente. Ele é um profissional-polivalente, articulador de múltiplos processos pedagógicos, formativos e comunitários, cuja atuação reflete diretamente na melhoria da qualidade da educação e na construção de uma escola que valorize o aprendizado significativo e a participação ativa de todos os atores escolares.

### 2.1.4 O coordenador pedagógico como articulador da prática docente e da escola democrática

O coordenador pedagógico ocupa posição estratégica no contexto escolar, sendo responsável por articular planejamento, supervisão, formação docente e relações com a comunidade escolar. A complexidade de sua atuação se dá pela necessidade de integrar diferentes dimensões do processo educativo, conciliando normas, políticas públicas e demandas específicas da realidade escolar, especialmente em contextos municipais caracterizados por diversidade socioeconômica e cultural. Libâneo (2013, p. 166) esclarece:

> O coordenador pedagógico não deve ser compreendido apenas como gestor do currículo, mas como agente de mediação que integra planejamento, formação docente, supervisão pedagógica e relações com a comunidade, promovendo práticas educativas significativas e contextualizadas.

Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico se configura como processo contínuo de observação, orientação e reflexão sobre a prática docente. Ele deve apoiar os professores no desenvolvimento de estratégias de ensino, promover momentos de reflexão coletiva e individual, analisar resultados de aprendizagem e propor intervenções pedagógicas ajustadas à realidade da escola. Valladares (2014, p. 88) enfatiza que “o coordenador pedagógico atua como facilitador da aprendizagem docente, oferecendo suporte técnico, acompanhamento pedagógico e oportunidades de reflexão coletiva sobre práticas educativas, fortalecendo a integração entre planejamento, execução e avaliação”.

A dimensão ética e social do coordenador pedagógico é central em sua prática. Ele deve compreender a diversidade dos alunos, a heterogeneidade das turmas e as particularidades culturais, sociais e econômicas do contexto escolar. Essa compreensão permite orientar os professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e significativas, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Nóvoa (2010, p. 205) destaca que “o coordenador pedagógico, ao mediar relações entre escola, docentes e famílias, contribui para a construção de práticas educativas inclusivas, contextuais e participativas, promovendo o engajamento de todos os atores escolares”. Na Escola Municipal Francisquinho Caetano, a atuação do coordenador pedagógico é especialmente desafiadora devido à diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes e de suas famílias.

O coordenador deve compreender as condições de vida, expectativas, limitações e potencialidades dos alunos, mediando relações entre escola e comunidade e promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local. Paro (2012, p. 222) reforça que:

> a mediação do coordenador pedagógico entre contexto escolar e comunidade permite que as práticas educativas sejam relevantes, significativas e sensíveis às condições de vida dos estudantes, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a corresponsabilidade no processo educativo.

O coordenador pedagógico também desempenha papel estratégico na formação continuada dos professores, sendo responsável por organizar oficinas, encontros pedagógicos, estudos de caso e momentos de reflexão sobre a prática docente. Tais iniciativas promovem a atualização profissional, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes, fortalecendo a prática pedagógica e o desenvolvimento de competências docentes. Christov (2011) observa que:

> a formação continuada promovida pelo coordenador pedagógico constitui ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional docente, permitindo que os professores aprimorem suas práticas, experimentem novas metodologias e promovam aprendizagem significativa (CHRISTOV, 2011, p. 132).

Além da formação docente, o coordenador pedagógico é responsável por articular o planejamento, a execução e a avaliação do processo educativo. Ele

acompanha a implementação das atividades, monitora resultados e propõe ajustes pedagógicos, garantindo que o planejamento escolar seja flexível, reflexivo e adaptado às necessidades dos alunos. Tardif (2002, p. 80) afirma “o coordenador pedagógico enfrenta desafios que demandam articulação constante entre teoria e prática, avaliação contínua e gestão pedagógica estratégica, sendo indispensável para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes”.

A mediação de conflitos constitui outro aspecto central da função do coordenador pedagógico. Ele atua para solucionar divergências entre professores, alunos, equipe de gestão e famílias, promovendo a escuta ativa, a negociação, a empatia e a comunicação assertiva. A mediação é fundamental para a construção de um ambiente escolar colaborativo, inclusivo e voltado para a aprendizagem integral. Libâneo (2013, p. 170) enfatiza que “a atuação do coordenador pedagógico requer competência para mediar conflitos, organizar o trabalho docente e articular diferentes interesses, assegurando que a escola seja espaço de aprendizagem, diálogo e desenvolvimento humano”.

No contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano, o coordenador pedagógico enfrenta desafios cotidianos como a necessidade de conciliar funções administrativas e pedagógicas, lidar com diferenças individuais dos alunos, atender à diversidade cultural e socioeconômica das famílias, e responder às demandas de resultados mensuráveis, sem perder de vista a promoção de aprendizagens significativas. Valladares (2014, p. 91) destaca que:

> o coordenador pedagógico deve atuar de forma flexível, sensível e estratégica, promovendo integração entre planejamento, execução, avaliação e formação docente, de modo a responder às necessidades do contexto escolar e às expectativas da comunidade.

Outro desafio enfrentado é a construção de vínculos com as famílias, muitas vezes marcados por desigualdades de acesso à informação, diferenças culturais e expectativas conflitantes. Nesse sentido, o coordenador deve criar canais de comunicação claros e acessíveis, promover reuniões periódicas, fornecer devolutivas sobre o desempenho dos alunos e estimular a corresponsabilidade familiar na aprendizagem. Paro (2012) reforça:

> O coordenador pedagógico deve ser compreendido como mediador entre diferentes atores e saberes, promovendo diálogo, reflexão crítica e tomada

> de decisões fundamentadas na realidade concreta da escola, garantindo práticas pedagógicas contextualizadas e efetivas (PARO, 2012, p. 218).

Além disso, o coordenador pedagógico atua como articulador do processo de inovação pedagógica, estimulando professores a experimentarem metodologias ativas, uso de tecnologias digitais, trabalhos colaborativos e projetos interdisciplinares. Essa função exige criatividade, planejamento estratégico e acompanhamento sistemático dos resultados, de modo a assegurar que as práticas implementadas gerem impactos positivos na aprendizagem dos alunos. Christov (2011, p. 129) observa:

> O coordenador pedagógico deve ser capaz de articular todos os elementos do processo educativo, mediando relações, orientando professores, promovendo formação continuada e estabelecendo diálogo com a comunidade, de modo que a escola funcione como espaço de aprendizagem integral.

No contexto municipal, especialmente em escolas com recursos limitados, como a Escola Municipal Francisquinho Caetano, o coordenador pedagógico desempenha papel ainda mais crucial, pois precisa equilibrar exigências administrativas e pedagógicas, otimizar recursos, organizar o planejamento escolar e promover práticas educativas inclusivas que atendam a diversidade de estudantes e famílias. Nóvoa (2010, p. 208) conclui que “o coordenador pedagógico é elemento estruturante da escola, articulando teoria, prática e comunidade, promovendo aprendizagem significativa, formação docente contínua e participação efetiva de todos os atores escolares”.

O coordenador pedagógico é profissional-polivalente, cuja atuação integra planejamento, supervisão, formação docente, mediação comunitária e inovação pedagógica. Ele exerce influência direta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, contribuindo para a construção de uma escola democrática, inclusiva e participativa, capaz de responder às demandas específicas do contexto municipal e de promover a aprendizagem significativa de todos os estudantes, consolidando-se como elemento central da gestão educacional.

## 2.2 O PLANEJAMENTO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE

O planejamento escolar constitui elemento central no funcionamento das

instituições de ensino, sendo instrumento essencial para a articulação entre teoria, prática pedagógica e políticas educacionais. Ele possibilita que o trabalho docente seja organizado, sistematizado e avaliado, promovendo práticas pedagógicas coerentes com os objetivos educacionais e as necessidades específicas dos estudantes. Libâneo (2013) enfatiza:

> O planejamento escolar não se reduz à elaboração de documentos ou à formalização de rotinas. Ele é espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, de articulação entre teoria e ação, e de organização coletiva que orienta e qualifica o trabalho docente (LIBÂNEO, 2013, p. 182).

No contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano, o planejamento escolar assume papel estratégico devido à diversidade dos alunos, à heterogeneidade das turmas e às condições socioeconômicas específicas da comunidade escolar. Para que seja eficaz, o planejamento deve ser flexível, reflexivo e contextualizado, possibilitando que os professores respondam às demandas reais dos estudantes e promovam aprendizagens significativas.

A prática docente depende diretamente desse planejamento, que define objetivos, estratégias, recursos e métodos de avaliação. Pimenta e Lima (2010) afirmam:

> O planejamento escolar orienta o trabalho docente, garantindo coerência entre objetivos educacionais, estratégias metodológicas e avaliação de resultados, sendo essencial para a promoção de aprendizagens significativas (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 111).

Além de organizar o trabalho docente, o planejamento escolar exerce função de gestão pedagógica. Ele permite ao coordenador pedagógico acompanhar o desenvolvimento profissional dos professores, organizar formações continuadas, supervisionar práticas pedagógicas e propor intervenções quando necessário. Valladares (2014) observa:

> A prática docente se fortalece quando articulada a um planejamento escolar reflexivo, participativo e ajustado às necessidades concretas dos alunos, consolidando a ação educativa como processo dinâmico e transformador (VALLADARES, 2014, p. 94).

O planejamento escolar possui relação direta com a formação continuada dos professores, pois orienta, apoia e fortalece a prática docente. A elaboração de

planos de aula, projetos interdisciplinares e estratégias de avaliação deve ser acompanhada de momentos de reflexão coletiva e estudo compartilhado. O coordenador pedagógico desempenha papel central nesse processo, promovendo reuniões pedagógicas, oficinas de formação e discussões de práticas, que possibilitam aos professores desenvolver competências, trocar experiências e refletir sobre suas práticas.

Christov (2011) reforça:

> O planejamento escolar deve ser concebido como processo coletivo e participativo, em que professores, coordenadores e gestores compartilham experiências, discutem estratégias e constroem soluções pedagógicas contextualizadas (CHRISTOV, 2011, p. 138).

Na Escola Municipal Francisquinho Caetano, essa articulação coletiva se manifesta na organização de projetos interdisciplinares, elaboração de sequências didáticas e definição de metas de aprendizagem conjuntas. O coordenador pedagógico atua como mediador desse processo, articulando demandas, promovendo reflexões sobre a prática docente e garantindo que as decisões pedagógicas sejam fundamentadas em dados e evidências de aprendizagem.

O planejamento também exerce função avaliativa, permitindo identificar dificuldades, propor ajustes e assegurar a efetividade das ações pedagógicas. Nóvoa (2010) destaca:

> O planejamento escolar articulado à prática docente permite a avaliação contínua e reflexiva, garantindo que as estratégias educativas sejam ajustadas às necessidades dos alunos e ao contexto específico da escola (NÓVOA, 2010, p. 215).

A avaliação formativa fortalece a autonomia docente, possibilita revisões planejadas e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. No cotidiano da Escola Municipal Francisquinho Caetano, essa avaliação inclui monitoramento de desempenho, observação de práticas em sala de aula, análise de relatórios de aprendizagem e reuniões pedagógicas com equipe docente. A interação entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores fortalece a prática docente, permitindo a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

Libâneo (2013) enfatiza:

> O planejamento coletivo fortalece a escola como espaço de aprendizagem e construção de saberes, promovendo práticas educativas compartilhadas, reflexivas e contextualizadas, que respondam às demandas do cotidiano escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 185).

Outro desafio do planejamento escolar reside em sua flexibilidade e capacidade de adaptação. Ele deve considerar mudanças no contexto, novas demandas dos alunos, ajustes curriculares e necessidades de intervenção pedagógica emergentes. Tardif (2002) ressalta:

> Planejamento e prática docente formam unidade indissociável: o planejamento orienta a ação, mas a prática alimenta a reflexão, permitindo ajustes contínuos e construção coletiva do saber pedagógico (TARDIF, 2002, p. 85).

No contexto municipal, os coordenadores pedagógicos e professores enfrentam desafios adicionais, como limitações de recursos, infraestrutura precária e apoio administrativo insuficiente. Nessas condições, o planejamento deve ser criativo, adaptativo e sensível às especificidades da realidade local, garantindo que as estratégias pedagógicas promovam aprendizagem significativa e inclusão. Libâneo (2013, p. 187) observa “um planejamento eficaz não é rígido, mas dinâmico, capaz de se adaptar a novas situações, responder às demandas dos alunos e integrar teoria e prática de forma coerente e contextualizada”.

O planejamento escolar também deve considerar a participação da comunidade e das famílias, fortalecendo a corresponsabilidade educacional. A comunicação entre escola e famílias contribui para o acompanhamento do progresso dos alunos e o entendimento das estratégias pedagógicas utilizadas. Paro (2012) afirma:

> O planejamento escolar deve ser compartilhado com as famílias, promovendo transparência, corresponsabilidade e participação, fortalecendo a relação entre escola e comunidade de modo sempre contínuo (PARO, 2012, p. 230).

Na Escola Municipal Francisquinho Caetano, os coordenadores pedagógicos promovem reuniões periódicas com famílias, devolutivas sobre o desempenho dos alunos e organização de projetos participativos que envolvem a comunidade, fortalecendo o vínculo entre escola e sociedade. Finalmente, o planejamento escolar deve estimular a inovação pedagógica e a construção de

práticas educativas significativas. O coordenador pedagógico orienta os professores no uso de metodologias ativas, recursos digitais e projetos interdisciplinares, promovendo aprendizagens contextualizadas e engajadoras.

Valladares (2014) reforça:

> O planejamento escolar é ferramenta estratégica para a inovação pedagógica, possibilitando aos professores experimentar novas metodologias, integrar tecnologias educacionais e promover aprendizagem significativa e contextualizada (VALLADARES, 2014, p. 97).

Dessa forma, o planejamento escolar articulado à prática docente constitui elemento central para a qualidade da educação, fortalecendo o trabalho docente, promovendo a aprendizagem integral e garantindo que a escola seja espaço democrático, inclusivo e participativo. Libâneo (2013, p. 189) conclui “planejamento e prática docente articulados consolidam a escola como espaço de reflexão, formação e aprendizagem, garantindo que os objetivos educacionais sejam efetivamente alcançados”.

Portanto, compreender a relação entre planejamento escolar e prática docente é essencial para fortalecer a atuação do coordenador pedagógico, promover qualidade na aprendizagem e construir uma escola democrática, inclusiva e participativa, capaz de responder às demandas dos estudantes e da comunidade escolar, consolidando a educação como espaço de desenvolvimento integra.

### 2.2.1 O professor e sua prática: do planejamento às estratégias pedagógicas.

A atividade docente, ao longo das últimas décadas, tem sido cada vez mais compreendida como um processo complexo, multifacetado e situado em contextos socioculturais específicos. O professor, enquanto sujeito da prática pedagógica, transita entre múltiplas demandas institucionais, legais e humanas, assumindo papel central na elaboração do planejamento escolar e na definição das estratégias de ensino que orientam a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, discutir o papel do professor é discutir também as condições de trabalho, os saberes profissionais e o modo como esses elementos se articulam na construção do fazer pedagógico. Como afirma Libâneo (2013), a prática docente não pode ser reduzida ao ato de ensinar conteúdos; trata-se de uma atividade

intencional, mediadora, reflexiva e orientada por finalidades educativas amplas.

O planejamento, nesse cenário, se apresenta como um instrumento fundamental para organizar e conferir intencionalidade ao trabalho pedagógico. Ele articula objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, constituindo-se como eixo estruturante da prática docente. Libâneo (2013, p. 145) descreve o planejamento como um processo contínuo e sistemático, que se refere à

> organização racional e consciente das atividades escolares, visando a alcançar os objetivos previstos. Essa concepção rompe com interpretações reducionistas e burocráticas ainda encontradas em algumas instituições escolares, reforçando a ideia de que o planejamento é um ato político e formativo, que expressa as concepções de ensino e aprendizagem assumidas pelo professor.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) reconhece esse papel ao destacar que os professores devem garantir a aprendizagem de competências essenciais, de forma articulada com práticas contextualizadas e com a realidade das escolas brasileiras. Em trecho que orienta diretamente a prática pedagógica, o documento afirma:

> O planejamento das práticas educativas constitui etapa imprescindível à ação docente, devendo ser pautado na intencionalidade pedagógica, na consideração das necessidades reais dos estudantes, na articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e no compromisso com o desenvolvimento integral. A atuação docente exige metodologias significativas, participação ativa dos estudantes e adequação às diversidades presentes nas salas de aula (BRASIL, 2017, p. 34).

Tal orientação reforça a dimensão ética e política do planejamento, pois não se trata apenas de organizar aulas, mas de construir caminhos pedagógicos que assegurem equidade e qualidade no processo educativo. Desse modo, o professor atua como intelectual que interpreta e ressignifica o currículo, conforme aponta Sacristán (2000, p. 84), ao afirmar que o trabalho docente implica “um processo de reconstrução curricular”, no qual se considera o contexto institucional, as políticas educacionais e o cotidiano escolar.

Ao refletir sobre os saberes docentes, Tardif (2014) destaca que eles são formados por um conjunto heterogêneo de conhecimentos, que incluem saberes curriculares, experienciais, disciplinares e pedagógicos. Esses saberes estruturam a prática e permitem ao professor decidir, avaliar e ajustar o planejamento e as

estratégias utilizadas. O autor demonstra essa complexidade ao afirmar:

> Os saberes docentes são adquiridos e construídos ao longo da vida profissional e resultam da combinação de conhecimentos formais, valores, crenças e experiências vividas no cotidiano da escola. Esses saberes orientam o trabalho do professor, influenciam suas decisões e constituem a base sobre a qual se desenvolvem o planejamento, a prática e as interações com os alunos (TARDIF, 2014, p. 29).

Nesse contexto, a prática docente deve ser analisada como um processo reflexivo, no qual o professor interpreta e reavalia constantemente suas ações. Perrenoud (2002) enfatiza que ensinar significa lidar com situações imprevistas e incertas, que exigem flexibilidade e tomada de decisão. A sala de aula é, portanto, um espaço de complexidade, no qual o planejamento estabelece diretrizes, mas a prática exige adaptações e reinterpretações permanentes. Como afirma o autor:

> O professor age em situações de incerteza, nas quais precisa tomar decisões rápidas e fundamentadas. A prática não se reduz à execução de um planejamento prévio; ela implica contínua reorganização da ação, diálogo entre teoria e prática e capacidade de ajustar estratégias às necessidades concretas dos alunos (PERRENOUD, 2002, p. 59).

Essa perspectiva evidencia que o planejamento não encerra a prática docente, mas inaugura um processo contínuo que envolve observar, intervir, avaliar e reorganizar o trabalho pedagógico. A prática se realiza nas interações, nas mediações e nas estratégias selecionadas pelo professor para promover aprendizagens significativas.

A importância das estratégias pedagógicas se evidencia quando se compreende que o planejamento, por si só, não garante a aprendizagem. Ele precisa se materializar em práticas concretas, que mobilizem o interesse e a participação dos estudantes e que promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Luck (2009) destaca que as estratégias pedagógicas são escolhas profissionais que expressam a compreensão do professor sobre o processo de ensino. Elas podem incluir metodologias ativas, projetos de aprendizagem, resolução de problemas, práticas colaborativas, entre outras possibilidades.

A autora enfatiza, ainda, que o trabalho pedagógico ganha consistência quando realizado de forma coletiva, envolvendo professores, coordenadores e gestores. Em trecho que ilustra essa visão, Luck (2009) afirma:

> A ação coletiva no planejamento e na definição de estratégias pedagógicas fortalece a autonomia profissional dos docentes e possibilita a integração das práticas escolares. A construção colaborativa do trabalho pedagógico favorece o alinhamento das ações educativas e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes (LUCK, 2009, p. 84).

Essa leitura dialoga diretamente com o papel do coordenador pedagógico, que atua como mediador entre a teoria e a prática, auxiliando o professor a refletir sobre suas ações, a analisar resultados e a construir alternativas metodológicas. Na realidade da Escola Municipal Francisquinho Caetano, essa mediação se torna ainda mais relevante diante das demandas locais, das necessidades formativas dos estudantes e das particularidades da rede municipal de ensino de Riachuelo/RN. Imbernón (2011) reforça a dimensão reflexiva do trabalho docente ao destacar que o professor precisa compreender o contexto no qual atua.

O ensino não pode ser visto como atividade mecânica, pois envolve decisões éticas, políticas e pedagógicas. Para o autor, a prática docente se transforma quando o professor se apropria de seus saberes e os coloca em diálogo com a realidade escolar. Em sua obra, o autor afirma de forma contundente:

> O docente não é apenas executor de técnicas; ele é construtor de processos pedagógicos. Sua prática se transforma quando passa a compreender o contexto, analisar criticamente sua ação e integrar teoria e experiência na elaboração de estratégias que dialoguem com o cotidiano da escola (IMBERNÓN, 2011, p. 116).

Essa postura investigativa e reflexiva é essencial em tempos de rápidas mudanças sociais e tecnológicas, que impõem ao professor o desafio de repensar suas práticas e de integrar novos recursos pedagógicos ao processo de ensino-aprendizagem. A utilização de metodologias ativas, tecnologias digitais, projetos interdisciplinares e abordagens colaborativas tem se mostrado eficaz para promover aprendizagens mais significativas, especialmente no contexto das escolas públicas.

Nóvoa (2009) também contribui para essa discussão ao enfatizar que o desenvolvimento profissional docente ocorre, sobretudo, no interior da escola, por meio da reflexão sobre a prática, do trabalho colaborativo e do compartilhamento de experiências. O autor aponta a importância de se criar tempos e espaços institucionais que possibilitem a formação continuada e a revisão do planejamento e das estratégias pedagógicas. Em suas palavras:

> A profissionalidade docente constrói-se na escola, no exercício cotidiano da prática, na reflexão crítica e no diálogo com os pares. A consolidação da identidade profissional requer espaços de formação e colaboração, nos quais o professor possa repensar seu planejamento, reelaborar suas estratégias e aprimorar sua intervenção pedagógica (NÓVOA, 2009, p. 51).

Desse modo, a prática docente articula planejamento, execução e avaliação em um movimento contínuo, relacional e complexo. O professor, ao elaborar seu planejamento, projeta ações; ao implementar suas estratégias, confronta-se com a realidade; ao avaliar os resultados, reconstrói sua prática. Tal processo é permanente e exige abertura ao diálogo, capacidade de análise e postura ética.

Na Escola Municipal Francisquinho Caetano, esse processo revela-se ainda mais necessário diante dos desafios cotidianos vivenciados pelos docentes: turmas heterogêneas, demandas socioemocionais, limitações estruturais, diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Assim, o professor precisa mobilizar saberes profissionais, sensibilidade pedagógica e flexibilidade para adaptar o planejamento às condições reais da escola.

A prática docente, compreendida como articulação entre planejamento e estratégias pedagógicas, é um processo dinâmico, crítico e intencional, que exige do professor postura reflexiva, conhecimento teórico e sensibilidade para responder às demandas da realidade escolar. Planejar, ensinar, avaliar e reorganizar a prática constituem um ciclo contínuo, orientado pelo compromisso com uma educação de qualidade, equitativa e humanizada.

### 2.2.2 O planejamento na prática docente

O planejamento pedagógico é um dos eixos estruturantes da ação docente e constitui elemento indispensável para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Vasconcellos (2014), planejar significa projetar ações conscientes e intencionais, organizando meios, recursos e estratégias de modo a favorecer a aprendizagem. O autor assegura que “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com essa previsão” (VASCONCELLOS, 2014, p. 27), reforçando o papel racional e reflexivo do professor diante do trabalho educativo. Desse modo, o planejamento não se reduz a um simples roteiro, mas envolve análise, tomada de decisões, acompanhamento e revisão contínua.

A relevância do planejamento é também sublinhada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao destacar que a prática pedagógica deve ser orientada por objetivos claros, coerentes com o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando seus contextos, necessidades e especificidades. A BNCC destaca:

> O planejamento curricular deve articular competências, habilidades e conhecimentos de forma integrada, permitindo que o professor desenvolva práticas contextualizadas que dialoguem com as experiências dos estudantes e favoreçam a construção de aprendizagens significativas. A organização do trabalho pedagógico requer intencionalidade, sistematização, acompanhamento e avaliação contínua, devendo respeitar a diversidade dos sujeitos e assegurar equidade no acesso ao conhecimento (BRASIL, 2017, p. 23).

Essa orientação demonstra que o planejamento não é apenas uma exigência administrativa, mas uma dimensão ética e política da docência, pois implica pensar uma educação comprometida com a formação humana e social dos alunos. No cotidiano escolar, entretanto, observa-se que muitos professores enfrentam dificuldades para planejar, seja pela sobrecarga de atividades, seja pela carência de formação continuada voltada à organização do trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2013).

Em diversas escolas públicas, como relata Libâneo (2013), o planejamento ainda é permeado por desafios relacionados à falta de tempo, de recursos pedagógicos e de condições estruturais adequadas, “o planejamento é indispensável, mas, sem o devido suporte institucional, acaba sendo reduzido a um documento burocrático que pouco impacta a prática docente” (LIBÂNEO, 2013, p. 67), o que compromete sua função primordial.

Nesse sentido, Freire (2016) destaca que a ação docente exige um planejamento crítico e emancipador, que considere a realidade dos sujeitos envolvidos. O pedagogo ressalta que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisar é constatar, é intervir, é transformar. Não é possível planejar a prática educativa sem conhecer e sem se comprometer com a realidade dos educandos (FREIRE, 2016, p. 30).

Esse trecho evidencia que o planejamento não pode ser dissociado do

contexto, da escuta sensível e da análise crítica, elementos essenciais para uma prática pedagógica transformadora. Assim, entende-se que planejar é também um ato político, pois traduz escolhas intencionais que direcionam a aprendizagem e influenciam o desenvolvimento dos alunos.

Além do caráter político, o planejamento envolve uma dimensão técnica que exige organização, domínio de conteúdos e definição de metodologias adequadas. Para Sacristán (2013), o professor precisa compreender como articular objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas, criando ambientes de aprendizagem desafiadores e coerentes com o princípio da autonomia discente. O autor afirma que "o planejamento curricular estrutura-se como um guia que orienta o professor, mas também como um instrumento que possibilita flexibilidade e adaptação às necessidades emergentes" (SACRISTÁN, 2013, p. 42).

Isso reforça a ideia de que um planejamento eficiente é aquele que se abre ao diálogo com a prática. As pesquisas contemporâneas apontam que o planejamento deve ser dinâmico e flexível, permitindo adaptações ao longo do processo educativo. De acordo com Pacheco (2017), a prática docente envolve tomada de decisões constantes, exigindo que o professor revise, ajuste e reelabore estratégias em função das aprendizagens reais dos alunos, e não apenas das intenções iniciais. Com efeito, o autor destaca:

> O planejamento não pode ser visto como algo estático ou finalizado. Ele se constitui como um processo contínuo, que se fortalece à medida que o professor observa seus alunos, analisa suas interações e reelabora suas ações. Planejar significa também avaliar constantemente e modificar rotas quando necessário (PACHECO, 2017, p. 54).

Essa perspectiva dialoga com o cotidiano da Escola Municipal Francisquinho Caetano, em Riachuelo/RN, onde os professores, em sua maioria, relatam que o planejamento sofre ajustes diários, fruto dos desafios práticos, das demandas internas e das necessidades dos alunos. Segundo entrevistas realizadas durante o desenvolvimento deste estudo (2025), muitos docentes destacam que o planejamento semanal é revisado constantemente em razão do comportamento das turmas, da disponibilidade de recursos e do acompanhamento do coordenador pedagógico. Essa dinâmica reafirma a função dialógica e processual do planejamento docente.

Outro aspecto central refere-se ao papel articulador do coordenador

pedagógico, que atua como mediador entre teoria e prática. Para Placco e Almeida (2012), o coordenador tem a função de promover espaços de estudo, reflexão e avaliação coletiva, contribuindo para que o planejamento seja realmente um instrumento orientador da prática. Assim, afirmam:

> A coordenação pedagógica, ao organizar e promover momentos de formação continuada, estudo e discussão coletiva, cumpre papel fundamental na qualificação do planejamento. Seu trabalho possibilita que o professor compreenda o planejamento não como uma tarefa isolada, mas como uma ação partilhada, construída na coletividade e fortalecida pela reflexão conjunta (PLACCO; ALMEIDA, 2012, p. 77).

Observa-se, portanto, que o planejamento não pode ser compreendido como uma ação individual, mas como um processo coletivo, envolvendo diálogo entre professores, gestores e coordenadores. É nesse ambiente colaborativo que o trabalho pedagógico se fortalece e se torna mais coerente e eficiente.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes no que se refere ao planejamento também estão relacionadas à cultura escolar e ao modo como a instituição valoriza (ou não) esse momento. Conforme Silva (2019), muitas escolas ainda não dispõem de horários específicos e regulares para que o professor planeje com tranquilidade e profundidade, o que leva à elaboração de planos superficiais e desvinculados das reais demandas das turmas. O autor destaca que:

> Quando a escola não reserva tempos institucionais para o planejamento e não cria uma cultura de estudo e reflexão profissional, a tendência é que o planejamento se torne uma obrigação burocrática, feita com pressa e sem profundidade (SILVA, 2019, p. 88).

Essa realidade é observada em diversos contextos municipais, inclusive no interior do Rio Grande do Norte, onde o acúmulo de funções e a ausência de políticas públicas específicas dificultam a consolidação de práticas planejadas e estruturadas.

Por outro lado, estudos recentes demonstram que, quando há uma cultura de planejamento e formação contínua, o impacto na aprendizagem é significativo. Já o Relatório do Instituto Ayrton Senna (2020) evidencia que escolas com forte cultura de planejamento docente apresentam maiores índices de engajamento dos alunos, melhor desempenho escolar e redução da evasão. Segundo o documento:

> O planejamento colaborativo, associado ao acompanhamento pedagógico sistemático, fortalece a prática docente, contribui para a aprendizagem dos

> estudantes e promove um ambiente escolar mais organizado e eficiente. Professores que planejam em conjunto demonstram maior segurança metodológica e capacidade de responder a desafios cotidianos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, p. 61).

Essa evidência reforça a necessidade de que o planejamento docente seja continuamente revisado, discutido e aperfeiçoado, assumindo caráter processual e não apenas formal.

Do ponto de vista da prática, a BNCC (BRASIL, 2017) reafirma que o planejamento deve considerar as competências gerais e específicas, a progressão das aprendizagens e as metodologias ativas. Em escolas municipais como a Francisquinho Caetano, isso se manifesta na elaboração de sequências didáticas, planos semanais, projetos interdisciplinares e estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades dos estudantes.

O planejamento, portanto, se materializa em práticas pedagógicas concretas, que envolvem seleção de conteúdos, escolha de recursos, definição de estratégias avaliativas e organização do tempo didático. Nessa perspectiva, Nóvoa (2017) lembra que o professor precisa se reconhecer como autor de sua prática, compreendendo o planejamento como uma ferramenta de autoria e autonomia. Assim, afirma:

> Planejar é um gesto profissional que traduz a identidade do professor. É no ato de planejar que ele organiza suas intenções, avalia suas estratégias e constrói sua própria forma de ensinar. O planejamento é um espaço de criação e, ao mesmo tempo, de reflexão crítica sobre o próprio trabalho (NÓVOA, 2017, p. 94).

Essa concepção amplia a compreensão do planejamento como um processo essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a efetivação de uma prática pedagógica consciente e fundamentada. O planejamento na prática docente configura-se como um processo complexo, multifacetado e fundamental para a qualidade da educação. Ele envolve intencionalidade, reflexão, análise contextual, tomada de decisões e articulação entre teoria e prática.

É também um instrumento coletivo, que depende da cultura institucional e do papel articulador da coordenação pedagógica. Como demonstram as pesquisas e documentos analisados, planejar não é apenas organizar atividades, mas construir caminhos para promover aprendizagens significativas, equitativas e contextualizadas.

Assim, a Escola Municipal Francisquinho Caetano apresenta um contexto em que o planejamento se desenvolve entre desafios e potencialidades, e que pode ser fortalecido por meio de maior valorização institucional, formação continuada e tempos específicos de estudo e reflexão docente, garantindo condições para que o professor exerça sua ação educativa de forma plena e qualificada.

### 2.2.3 A família, a escola e o trabalho do coordenador pedagógico na educação infantil

A relação entre família, escola e coordenação pedagógica constitui um dos pilares estruturantes da educação infantil, especialmente quando se compreende que o desenvolvimento da criança ocorre dentro de uma rede complexa de interações afetivas, sociais e culturais que ultrapassam os limites institucionais. Bronfenbrenner (2011) já afirmava que a criança se desenvolve na interdependência dos sistemas ecológicos que a cercam, sendo a família e a escola dois microssistemas essenciais para o fortalecimento das capacidades humanas no início da vida.

Nesse sentido, compreender como essas instâncias se articulam, e de que modo o coordenador pedagógico atua como elo, mediador e formador, é fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação infantil estabelecidos pela legislação e pelos documentos curriculares nacionais, como a BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A BNCC (2017) reforça que a criança é sujeito histórico, social e cultural, cujas aprendizagens emergem da interação com adultos significativos, com outras crianças e com o ambiente. Para tanto, é indispensável que família e escola mantenham relação de diálogo e cooperação. Em seu texto, o documento destaca que:

> A participação das famílias no processo educativo é uma condição essencial para que as experiências das crianças na Educação Infantil se desenvolvam de modo integral. A escola deve promover ações de acolhimento e diálogo, fortalecendo a confiança e a corresponsabilidade entre educadores e responsáveis, reconhecendo que ambos constituem núcleos fundamentais no desenvolvimento da criança (BRASIL, 2017, p. 34).

Esse entendimento demonstra que a escola não pode assumir, de maneira isolada, a responsabilidade pela formação integral das crianças. E, do mesmo modo, a família não pode ser concebida apenas como espaço afetivo ou de cuidado doméstico, mas como instância formadora que influencia diretamente a construção das identidades infantis. Assim, a articulação entre família e escola deve ser contínua, colaborativa e sensível aos contextos socioculturais presentes no território onde a criança está inserida.

Entretanto, pesquisas mostram que essa relação nem sempre se efetiva de modo harmonioso. Oliveira (2015) afirma que a comunicação entre família e escola costuma ser permeada por ruídos, desencontros de expectativas e até mesmo pela ausência de estratégias institucionais que possibilitem maior participação dos responsáveis no cotidiano escolar. Segundo a autora, muitas famílias desconhecem a função pedagógica da educação infantil, concebendo a escola como espaço de guarda ou preparação acadêmica precoce, o que gera tensões na compreensão do trabalho docente. Oliveira (2015) destaca:

> A relação família-escola exige um processo permanente de escuta ativa, construção de confiança e negociação constante. É comum que professores e responsáveis possuam visões divergentes sobre o papel da educação infantil, o que evidencia a necessidade de mediação pedagógica qualificada que articule expectativas e promova compreensão mútua (OLIVEIRA, 2015, p. 52).

É justamente nesse ponto que o coordenador pedagógico assume papel central. Segundo Placco e Almeida (2012), o coordenador é o profissional responsável pela articulação entre os sujeitos da escola, com o objetivo de favorecer práticas educativas coerentes, dialógicas e formativas. Seu papel ultrapassa a dimensão burocrática, alcançando a mediação de conflitos, a formação continuada dos professores e a construção de pontes comunicativas entre instituição e famílias. As autoras enfatizam:

> O coordenador pedagógico exerce forte influência na cultura escolar, atuando como mediador entre os diferentes sujeitos e promovendo o diálogo entre práticas, concepções e expectativas. Ele contribui para aproximar famílias, professores e crianças, fortalecendo vínculos colaborativos e criando condições para o desenvolvimento integral previsto para a educação infantil (PLACCO; ALMEIDA, 2012, p. 90).

No contexto da educação infantil, essa mediação se torna ainda mais

relevante, pois nessa etapa da educação básica a criança vivencia intensamente processos de construção de identidade, desenvolvimento da linguagem, interação social e constituição da autonomia.

Tais processos exigem que o ambiente escolar seja harmonioso, acolhedor e articulado com a realidade familiar. Kramer (2007) afirma que a educação infantil só cumpre sua função social quando reconhece a criança como pertencente a uma cultura e a um contexto histórico que precisam ser valorizados nas práticas pedagógicas, “a escola fragiliza o processo de aprendizagem quando desconsidera a cultura familiar da criança, rompendo com os laços que formam sua identidade e sua história” (KRAMER, 2007, p. 113).

Essa valorização das especificidades familiares é essencial em contextos sociais diversos, como o do município de Riachuelo/RN e, particularmente, no cotidiano da Escola Municipal Francisquinho Caetano. Em realidades como essa, a escola se encontra diante de desafios que envolvem não apenas a formação pedagógica, mas também condições socioeconômicas que impactam a participação familiar. Muitas famílias enfrentam rotinas de trabalho extensas, dificuldades de transporte ou condições financeiras restritas, o que, segundo Carvalho (2019), exige da escola estratégias de acolhimento que sejam flexíveis, humanas e adaptadas.

Carvalho (2019) afirma, em uma reflexão que dialoga diretamente com o cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras:

> A participação da família não se restringe à presença física em reuniões ou eventos escolares. É preciso considerar que, em inúmeros contextos, a ausência dos responsáveis não é fruto de desinteresse, mas de condições materiais e sociais adversas. À escola cabe desenvolver práticas empáticas, inclusivas e contextualizadas, que respeitem a realidade das famílias e promovam diferentes formas de participação (CARVALHO, 2019, p. 56)

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico atua como representante dessa sensibilidade institucional, sendo o profissional que interpreta as demandas educativas das crianças, articula as orientações aos professores e promove ações que diminuem a distância entre escola e comunidade. Sua atuação envolve construir estratégias de comunicação acessíveis, orientar docentes na acolhida das famílias, desenvolver projetos coletivos e promover espaços de escuta onde responsáveis possam expressar expectativas, dúvidas e angústias.

A literatura acadêmica reforça que a aproximação entre escola e família não

deve se restringir a ações pontuais e eventuais, como reuniões bimestrais ou convocações emergenciais. É necessário que o coordenador pedagógico desenvolva um processo contínuo de parceria, que envolva tanto práticas comunicacionais quanto projetos pedagógicos que integrem saberes familiares à rotina escolar.

Como afirma Epstein (2011), a colaboração entre escola e família é mais efetiva quando se estrutura sobre seis elementos: comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisão, colaboração com a comunidade e práticas de apoio ao desenvolvimento integral. Esses elementos, quando articulados à educação infantil, fortalecem os vínculos identitários, o sentimento de pertencimento e a construção de ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento socioemocional das crianças.

Para compreensão dessa perspectiva, é relevante destacar uma citação direta longa de Epstein (2011), que aponta a importância da institucionalização de práticas colaborativas:

> A parceria entre família, escola e comunidade precisa ser planejada, coordenada e monitorada de forma sistemática. Não se trata apenas de convidar os pais para eventos, mas de construir relações que permitam às famílias compreenderem o trabalho pedagógico e participarem das decisões educacionais. A pesquisa demonstra que quando os profissionais da escola atuam com intencionalidade e abertura, criando oportunidades reais de envolvimento, as famílias se engajam de modo mais efetivo e significativo. Esse engajamento fortalece o desenvolvimento da criança, melhora o clima escolar e contribui para práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas (EPSTEIN, 2011, p. 78).

Essas orientações coinidem com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhecem a família como parceira pedagógica e destacam que a instituição deve garantir processos permanentes de comunicação, acompanhamento e participação. As DCNEI (BRASIL, 2010) reforçam que o trabalho do coordenador pedagógico deve estar orientado para o fortalecimento desses vínculos, promovendo ações integradas com as famílias, apontando que a educação infantil deve se basear nos princípios da ética, estética e política, enfatizando a corresponsabilidade entre escola e família na formação das crianças.

É dentro desse cenário que se insere a atuação do coordenador pedagógico da Escola Municipal Francisquinho Caetano, cuja prática precisa reconhecer as

dinâmicas sociais do território de Riachuelo/RN. A realidade local apresenta traços de uma comunidade em que vínculos familiares, relações de vizinhança e tradições culturais influenciam diretamente o comportamento e as vivências das crianças na escola.

Segundo Silva (2020), em municípios de porte semelhante, há forte presença de práticas comunitárias e de solidariedade entre famílias, mas também existem desafios relacionados à vulnerabilidade social, ao trabalho precoce e à ausência de políticas públicas que auxiliem pais e responsáveis na educação das crianças pequenas. Esses elementos tornam a mediação do coordenador pedagógico ainda mais necessária.

> Em comunidades rurais ou semiurbanas, a escola se torna, muitas vezes, o principal espaço de orientação para as famílias sobre questões educativas, comportamentais e sociais. O coordenador pedagógico assume papel de destaque, não apenas na articulação pedagógica, mas também na construção de relações de confiança que permitam às famílias participar, compreender e legitimar o trabalho docente (SILVA, 2020, p. 104).

Esses desafios exigem que o coordenador pedagógico promova ações formativas voltadas às famílias, como rodas de conversa, oficinas de orientação, momentos de escuta e acolhimento, e participação em eventos culturais que reconheçam os saberes locais. Ao mesmo tempo, o coordenador deve orientar os professores para que compreendam as particularidades dos lares das crianças, sobretudo quando esses lares apresentam condições sociais adversas.

Esse processo é essencial para que a escola não reproduza práticas discriminatórias ou homogenizadoras, como observa Oliveira (2015), que alerta para o risco de a escola considerar apenas um modelo idealizado de família, ignorando sua diversidade estrutural, afetiva e econômica. A BNCC (2017) também orienta que a educação infantil deve promover experiências que valorizem as identidades das crianças e considerem suas histórias familiares. Em uma de suas passagens mais significativas, o documento indica:

> As práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças devem considerar os saberes das famílias, reconhecendo a importância das relações afetivas e culturais no processo educativo. A escola deve estabelecer estratégias que valorizem essas experiências e promovam a participação dos responsáveis na construção de propostas curriculares e avaliação das aprendizagens (BRASIL, 2017, p. 35).

Esse excerto reforça que a atuação do coordenador pedagógico não pode se limitar à supervisão das atividades docentes, mas precisa constituir-se como prática formativa, democrática e socialmente enraizada. Freire (1996), ao discorrer sobre a importância da dialogicidade na educação, afirma que o verdadeiro trabalho formativo se faz na interação entre sujeitos que se reconhecem e se respeitam.

Sua concepção contribui profundamente para a compreensão da mediação entre família e escola, especialmente porque ressalta que a educação não acontece isoladamente, mas na construção coletiva:

> O diálogo é uma exigência existencial. E não pode ocorrer entre aqueles que se negam mutuamente. Por isso, a prática educativa precisa se fundamentar na abertura, no respeito às diferenças e na compreensão do outro como sujeito de conhecimentos, saberes e experiências. Somente assim se pode construir uma prática pedagógica verdadeiramente humanizadora, capaz de transformar realidades (FREIRE, 1996, p. 58).

Ao aplicar esse entendimento ao cotidiano da educação infantil, observa-se que o coordenador pedagógico é responsável por construir ambientes dialógicos que envolvam docentes e famílias, garantindo que as diferenças culturais, linguísticas e sociais sejam interpretadas como riqueza pedagógica, e não como obstáculo.

### 2.2.4 Os desafios contemporâneos da coordenação pedagógica na escola pública

A coordenação pedagógica na escola pública brasileira enfrenta, contemporaneamente, um conjunto de desafios complexos que decorrem tanto das transformações sociais quanto das demandas crescentes impostas pelas políticas educacionais, pelos órgãos normativos e, sobretudo, pelas necessidades concretas das escolas e de seus sujeitos.

Em um cenário marcado por desigualdades educacionais históricas, avanços normativos que tensionam práticas, precarização estrutural e múltiplas exigências formativas, o coordenador pedagógico se torna figura central na articulação entre políticas, práticas e processos de ensino-aprendizagem. A escola pública necessita de um profissional capaz de mediar conflitos, promover formação continuada, apoiar docentes, dialogar com famílias, interpretar documentos curriculares, organizar o trabalho pedagógico e, ainda, lidar com as tensões

cotidianas que emergem da realidade social dos estudantes e suas comunidades.

Diante dessas múltiplas atribuições, diversos estudiosos, como Placco, Souza e Almeida (2015), afirmam que o coordenador pedagógico vivencia uma identidade profissional atravessada por contradições. Segundo as autoras, esse profissional é “convocado a desempenhar funções que extrapolam a dimensão pedagógica, lidando com demandas administrativas, emocionais e relacionais que, muitas vezes, não são contempladas em sua formação” (PLACCO; ALMEIDA, 2015, p. 33).

Essa observação é particularmente relevante para o contexto da escola pública, onde o coordenador precisa responder a necessidades emergenciais, construir estratégias formativas com poucos recursos, adaptar documentos curriculares à realidade local e desenvolver práticas inclusivas que contemplem alunos em diferentes condições de desenvolvimento.

A BNCC (BRASIL, 2017) ampliou ainda mais o campo de atuação do coordenador pedagógico ao determinar competências e habilidades que exigem intencionalidade, planejamento e acompanhamento sistemático. Entretanto, como ressalta Libâneo (2012), há uma distância significativa entre o que a legislação determina e o que é efetivamente possível realizar no cotidiano escolar. O autor aponta que:

> As escolas públicas enfrentam desafios estruturais, organizacionais e pedagógicos que limitam a ação dos profissionais que nela atuam. A falta de recursos, o excesso de burocracia, a carência de formação continuada consistente e a sobrecarga de trabalho comprometem a qualidade da coordenação pedagógica, que acaba sendo absorvida por tarefas operacionais em detrimento de seu papel formativo (LIBÂNEO, 2012, p. 44).

Esse excerto revela uma contradição presente no cotidiano de muitas escolas: enquanto o coordenador pedagógico é considerado peça-chave na promoção da qualidade do ensino, suas condições de trabalho frequentemente inviabilizam o exercício pleno dessa função.

No contexto de municípios de pequeno porte, como Riachuelo/RN, essa situação se torna ainda mais evidente. A Escola Municipal Francisquinho Caetano, como tantas outras escolas públicas brasileiras, enfrenta desafios relacionados à escassez de materiais, à instabilidade de políticas públicas, ao número reduzido de professores efetivos e à necessidade constante de reorganização do planejamento

pedagógico. Essas condições impactam a atuação do coordenador pedagógico, que, muitas vezes, precisa assumir funções que extrapolam sua área de competência, como mediação de conflitos familiares, organização de demandas administrativas e apoio psicológico a docentes.

Um dos desafios centrais da coordenação pedagógica no cenário contemporâneo é a formação continuada dos professores. Como afirma Nóvoa (2009), a formação docente não pode ser concebida apenas como processo individual, mas como prática coletiva, experiencial e colaborativa. O coordenador pedagógico é responsável por criar espaços de reflexão que valorizem as experiências docentes, problematizem práticas e estimulem a construção de saberes profissionais.

Entretanto, tais espaços nem sempre encontram respaldo estrutural nas escolas. Para Nóvoa (2009):

> Os professores aprendem uns com os outros, no exercício profissional, na reflexão sobre sua prática, no compartilhamento de experiências e no diálogo entre pares. No entanto, a cultura escolar nem sempre favorece esses processos. Muitas vezes, falta tempo, organização e condições para que a formação se constitua como ação coletiva e contínua (NÓVOA, 2009, p. 37).

Esse desafio é amplificado nas escolas públicas, onde a rotina docente é marcada por múltiplas turmas, cumprimento de carga horária extensa e crescente burocratização do trabalho pedagógico. Assim, cabe ao coordenador pedagógico desenvolver estratégias viáveis, como encontros pedagógicos mensais, rodas de estudo, observação de aulas com devolutivas e acompanhamento individualizado dos professores, mesmo que em condições estruturais limitadas.

Outro desafio relevante diz respeito ao acompanhamento pedagógico propriamente dito. Segundo Vasconcellos (2014), a coordenação pedagógica precisa assegurar que o planejamento, a execução e a avaliação das práticas docentes estejam alinhados aos princípios do projeto político-pedagógico (PPP) da escola e às diretrizes curriculares nacionais.

Contudo, muitos coordenadores se deparam com o desafio de reorganizar planejamentos fragmentados, práticas pedagógicas repetitivas e avaliações que não dialogam com o desenvolvimento integral das crianças. Vasconcellos (2014) argumenta:

> O coordenador pedagógico é o guardião do coletivo, aquele que assegura que o trabalho pedagógico mantenha coerência teórica, intencionalidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos. Mas, para cumprir essa função, precisa enfrentar resistências, lidar com diferentes concepções de ensino e negociar constantemente escolar com os professores sobre práticas naturalizadas no cotidiano escolar (VASCONCELLOS, 2014, p. 70).

Essa afirmação revela que o coordenador pedagógico não atua apenas em nível técnico, mas também em nível relacional e político, enfrentando conflitos, tensões e disputas de concepções pedagógicas dentro da escola.

No contexto da educação infantil, os desafios se tornam ainda mais específicos, considerando as particularidades dessa etapa da educação básica. Como apontam Faria e Finco (2013), a educação infantil exige práticas pedagógicas sensíveis, esteticamente cuidadosas e eticamente comprometidas com o desenvolvimento das crianças pequenas.

O coordenador pedagógico precisa assegurar que os professores compreendam o brincar, o cuidado, a interação e a escuta sensível como princípios estruturantes da prática docente. No entanto, muitos docentes chegam à educação infantil sem formação adequada, reproduzindo modelos escolarizantes ou práticas voltadas exclusivamente para atividades dirigidas. Diante disso, o coordenador deve promover formação que articule teoria e prática, apresentando bases legais e teóricas que sustentem metodologias adequadas.

A atuação do coordenador pedagógico nesse contexto demanda não apenas domínio teórico-metodológico, mas sensibilidade para compreender a infância em sua complexidade. Isso implica lidar com as singularidades das crianças, reconhecer suas culturas e modos próprios de aprender, construir rotinas flexíveis e promover ambientes alfabetizadores e investigativos. Entretanto, tais condições nem sempre estão disponíveis na escola pública, o que exige do coordenador uma postura reflexiva, investigativa e criativa para articular práticas possíveis com os recursos existentes.

Além disso, a coordenação pedagógica enfrenta, contemporaneamente, o desafio da gestão das emoções dentro do ambiente escolar, tanto das crianças quanto dos profissionais. A pandemia de Covid-19 intensificou questões ligadas à saúde mental, ao sofrimento docente e à necessidade de práticas de cuidado dentro das escolas.

Cavaco (2018) afirma que o trabalho do coordenador pedagógico, ao mesmo

tempo em que é formativo, é também profundamente afetivo, pois exige escuta qualificada, acolhimento e mediação de conflitos. Em suas palavras:

> O coordenador pedagógico ocupa um lugar de mediação sensível no interior da escola. É ele quem acolhe angústias, sustenta conflitos, organiza demandas e, sobretudo, cria condições emocionais e formativas para que o trabalho docente possa acontecer de modo equilibrado. O cuidado, nesse sentido, não é um acréscimo às suas atribuições, mas atravessa todas elas, constituindo o trabalho pedagógico em sua dimensão humana e ética (CAVACO, 2018, p. 59).

Essa perspectiva evidencia que, mais do que executar tarefas técnico-administrativas, o coordenador pedagógico lida com dimensões complexas do trabalho humano, sendo responsável por promover um clima organizacional saudável, colaborativo e pedagógico.

No âmbito da escola pública, a sobrecarga emocional do coordenador é ampliada pela precarização das condições de trabalho, pela falta de equipe multiprofissional, pela ausência de políticas de formação consistentes e pela crescente responsabilização individual dos profissionais pelos resultados escolares. Como destaca Dourado (2012), as reformas educacionais dos últimos anos deslocaram para gestores e coordenadores pedagógicos grande parte da responsabilidade por alcançar metas e índices, sem assegurar as condições materiais adequadas. Segundo o autor:

> Os processos de responsabilização docente e de intensificação do trabalho pedagógico têm colocado sobre coordenadores e professores um peso desproporcional. Embora a qualidade da educação dependa de condições estruturais e políticas amplas, essas reformas tendem a individualizar responsabilidades, convertendo o coordenador pedagógico em figura técnica para cumprimento de metas, o que descaracteriza a dimensão formativa e coletiva de seu trabalho (DOURADO, 2012, p. 81).

Essa realidade se faz presente em muitas escolas, especialmente nas redes municipais. Na Escola Municipal Francisquinho Caetano, observa-se que o coordenador assume múltiplas funções, desde o acompanhamento pedagógico até o preenchimento de documentos, organização de demandas administrativas e diálogo constante com famílias e órgãos da gestão municipal. Embora tais atividades não integrem necessariamente o núcleo formativo da coordenação, tornam-se inevitáveis devido ao modo como as escolas são organizadas e às necessidades emergenciais do cotidiano escolar.

Outro desafio importante está relacionado à articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas. A implementação da BNCC, a atualização dos currículos municipais e as demandas de avaliação institucional exigem do coordenador um domínio amplo dos marcos legais. Todavia, a mera transposição de documentos não garante transformação da prática. Como reforça Sacristán (2011), os currículos não se realizam no papel, mas no cotidiano das interações entre professores, crianças, famílias e comunidade.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico precisa interpretar tais documentos, contextualizá-los e atuar como mediador entre teoria e prática. Sacristán (2011) afirma que:

> A prática curricular é sempre situada. Ela depende da cultura escolar, das condições de trabalho, dos sujeitos que a produzem e das interpretações possíveis dos documentos oficiais. Por isso, coordenadores pedagógicos desempenham papel fundamental: sua mediação crítica é que permite que o currículo ganhe sentido e se torne prática pedagógica viva (SACRISTÁN, 2011, p. 29).

Essa mediação, entretanto, encontra obstáculos relacionados à resistência docente, às divergências de concepções pedagógicas, à pressão por resultados e à falta de formação continuada sistemática. Muitos professores, diante das exigências contemporâneas, sentem-se sobrecarregados e desmotivados, apresentando dificuldades para incorporar novas metodologias ou para repensar práticas consolidadas. Nesse cenário, o coordenador precisa desenvolver estratégias que promovam a participação, o diálogo e o protagonismo docente.

A relação com as famílias também compõe um dos desafios contemporâneos da coordenação pedagógica. As mudanças sociais, as diferentes configurações familiares e as desigualdades socioeconômicas demandam da escola novas formas de interação com os responsáveis. Para Szymanski (2010), a escola não pode mais se posicionar como instituição distante, transmissora de normas e expectativas.

Ao contrário, precisa construir relações horizontais, dialógicas e corresponsáveis. A autora destaca que:

> A parceria entre escola e família não se constrói pela cobrança unilateral ou pela comunicação burocrática, mas por meio do diálogo contínuo, da escuta sensível e da construção compartilhada de objetivos. O coordenador pedagógico, nesse processo, atua como articulador, garantindo que as

> famílias compreendam o trabalho pedagógico e participem dele de forma significativa (SZYMANSKI, 2010, p. 64).

No entanto, essa articulação com as famílias tende a ser tensa, especialmente em comunidades vulneráveis, onde há demandas sociais urgentes, dificuldades econômicas, instabilidade laboral e, muitas vezes, um distanciamento histórico entre escola e comunidade. Assim, o coordenador pedagógico precisa assumir uma postura humanizada, culturalmente sensível e mediadora, capaz de compreender a realidade das famílias e, ao mesmo tempo, defender os direitos das crianças à educação de qualidade.

Entre os desafios contemporâneos da coordenação pedagógica na escola pública está a necessidade de fortalecer a gestão democrática e a participação coletiva. Em muitas escolas, as decisões ainda são centralizadas, e os espaços deliberativos são pouco explorados. Como aponta Paro (2016), a gestão democrática não se resume a escolhas formais, mas à vivência cotidiana da participação, ao compartilhamento de responsabilidades e à construção coletiva do projeto pedagógico.

Isso exige do coordenador pedagógico uma postura ética e política, que reconheça o valor dos sujeitos da escola e incentive processos de autonomia, diálogo e corresponsabilidade.

# 3 MARCO METODOLÓGICO

## 3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, ancorada em uma abordagem metodológica que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas de coordenação pedagógica e ao planejamento escolar no contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano. De acordo com Minayo (2021, p. 25),

> a pesquisa qualitativa não pretende enumerar ou medir eventos, mas compreender os processos sociais, culturais e subjetivos que envolvem os fenômenos investigados, sendo, portanto, adequada para estudos que visam interpretar as vivências e percepções de professores e coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a opção por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais não podem ser analisados de maneira isolada, mas exigem uma leitura que considere os contextos, as relações e os significados construídos socialmente. Triviños (2020, p. 133) sustenta que “a pesquisa qualitativa propicia o estudo em profundidade dos sujeitos em seus ambientes naturais, permitindo captar as complexidades e as singularidades dos processos pedagógicos vivenciados na escola”.

Além disso, a investigação incorpora elementos quantitativos descritivos, utilizados para sistematizar dados obtidos por meio da aplicação de questionários estruturados aos docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa combinação metodológica visa à triangulação das informações, conforme orienta Gil (2019, p. 147), ao afirmar que “a integração de dados qualitativos e quantitativos possibilita uma compreensão mais ampla e confiável do objeto de estudo”.

A escolha do lócus da pesquisa justifica-se, ainda, pelo vínculo profissional e afetivo da pesquisadora com a Escola Municipal Francisquinho Caetano, o que permite maior aproximação com o campo empírico e favorece a escuta qualificada dos sujeitos participantes. Conforme destaca Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a proximidade com o contexto estudado é uma característica central da pesquisa qualitativa, pois possibilita maior sensibilidade às nuances do cotidiano investigado”.

Portanto, ao adotar uma abordagem qualitativa com elementos quantitativos, a pesquisa busca compreender, de forma crítica e contextualizada, como se constituem as práticas de planejamento escolar mediadas pela coordenação pedagógica, evidenciando os desafios, as tensões e as estratégias formativas presentes na realidade educacional de uma escola pública situada na zona rural do município de Riachuelo/RN.

## 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O campo empírico desta investigação é constituído pela Escola Municipal Francisquinho Caetano, localizada na comunidade de Cachoeira do Sapo, zona rural do município de Riachuelo/RN. A instituição configura-se como espaço singular de práticas educativas, inserido em um contexto sociocultural caracterizado por relações comunitárias marcantes, desafios estruturais próprios das áreas interioranas e uma dinâmica escolar que reflete os vínculos estabelecidos entre a escola e a população local.

A escola atende a múltiplas etapas da educação básica Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desempenha papel formador relevante para a população do campo, sobretudo em virtude de sua trajetória histórica e de seu enraizamento na comunidade. Conforme aponta Paro (2012), o espaço escolar, especialmente em áreas rurais, transcende sua função instrucional, constituindo-se como instância de sociabilidade, identidade e acesso a direitos sociais, o que confere à escola rural um caráter multifuncional.

A escolha da Escola Municipal Francisquinho Caetano como campo da pesquisa justifica-se não apenas pela sua relevância educativa e social, mas também pela possibilidade de compreender, em profundidade, as práticas de planejamento escolar e o papel da coordenação pedagógica no cotidiano de uma instituição inserida em território rural. A presença de elementos como a diversidade dos sujeitos escolares, a multiplicidade de funções desempenhadas pelos profissionais da educação e a constante mediação entre diretrizes oficiais e demandas locais, confere ao campo investigativo densidade analítica e pertinência metodológica.

Ademais, o vínculo da pesquisadora com a rede municipal de ensino de Riachuelo/RN, especialmente com a gestão educacional da zona rural, favorece o acesso ao campo, sem, contudo, comprometer os princípios éticos e metodológicos

que regem a pesquisa qualitativa. Como destacam Minayo (2021) e Bogdan e Biklen (1994), a inserção do pesquisador no contexto investigado pode potencializar a profundidade interpretativa, desde que acompanhada de reflexividade crítica, rigor ético e objetividade analítica.

Dessa forma, o campo da pesquisa é compreendido não apenas como cenário físico, mas como espaço social e pedagógico em que se produzem, tensionam e ressignificam práticas educativas. A escola, neste estudo, é tomada como lócus privilegiado para a análise da coordenação pedagógica, das relações formativas e das estratégias coletivas de planejamento, a partir das quais emergem sentidos e dinâmicas que refletem os desafios e as potencialidades da educação pública no campo.

## 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

A presente pesquisa tem como unidade de análise a Escola Municipal Francisquinho Caetano, situada na comunidade rural de Cachoeira do Sapo, no município de Riachuelo/RN. Trata-se de uma instituição pública que atende à Educação Infantil, aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), desempenhando papel central na formação escolar da comunidade local, dada sua trajetória histórica e sua inserção sociocultural no território. A escola representa um espaço estratégico para a compreensão das práticas pedagógicas em contextos rurais, especialmente por sua atuação integrada à vida comunitária, o que potencializa o diálogo entre a escola, as famílias e os sujeitos educativos.

Os sujeitos da pesquisa são os profissionais da educação que atuam diretamente na instituição, com ênfase no coordenador pedagógico e nos professores que desenvolvem suas atividades nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A escolha desses participantes fundamenta-se na centralidade que ocupam nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas, sendo, portanto, atores-chave para o entendimento das práticas e desafios da coordenação pedagógica. Como destacam Pimenta e Placco (2011), compreender a atuação da coordenação e do corpo docente é fundamental para desvendar as interfaces entre teoria e prática no interior das escolas públicas.

A definição dos sujeitos considerou como critérios de inclusão o exercício ativo da docência ou da função de coordenação pedagógica na Escola Municipal Francisquinho Caetano durante o período de realização da pesquisa; a atuação direta nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, no caso dos docentes; o tempo mínimo de um ano na função de coordenador pedagógico, de modo a assegurar sua familiaridade com os processos de mediação e planejamento; e a adesão voluntária à pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos da amostra os profissionais que estavam afastados, em licença ou que, por sua função, não atuavam diretamente com o planejamento pedagógico da escola.

**Figura 1** - Fachada da Escola Municipal Francisquinho Caetano, município de Riachuelo/RN, 2025.




**Crédito da imagem**: Acervo da pesquisadora (2025).

A inserção da pesquisadora na rede municipal de ensino, somada à sua atuação profissional junto à escola investigada, permitiu um acesso qualificado aos sujeitos e às práticas institucionais, favorecendo uma escuta sensível e aprofundada. Conforme salientam Minayo (2021) e Gil (2019), a familiaridade com o campo pode ampliar a densidade analítica da pesquisa qualitativa, desde que acompanhada de rigor metodológico, distanciamento crítico e postura ética.

Assim, a escolha dos sujeitos e do lócus investigativo visa assegurar a coerência entre os objetivos do estudo e a realidade empírica observada,

promovendo uma compreensão contextualizada e crítica da coordenação pedagógica e do planejamento escolar em uma escola do campo.

## 3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

A coleta de dados desta pesquisa será realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, composto exclusivamente por perguntas fechadas, com vistas à obtenção de dados quantitativos sobre as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes da Escola Municipal Francisquinho Caetano no que se refere ao planejamento escolar e à atuação da coordenação pedagógica. A escolha por este instrumento fundamenta-se na sua capacidade de assegurar maior objetividade na mensuração das respostas, facilitar o tratamento estatístico dos dados e permitir a comparação sistemática entre os sujeitos participantes.

O questionário será elaborado com base nas categorias analíticas definidas previamente no referencial teórico da pesquisa, de modo a captar aspectos específicos das experiências docentes e da mediação pedagógica promovida pela coordenação. Segundo Gil (2019), os questionários estruturados são particularmente eficazes quando se busca mapear padrões de comportamento, atitudes e opiniões em contextos institucionais, permitindo o delineamento de tendências com base na frequência e recorrência das respostas.

Complementarmente, poderá ser realizada observação direta de reuniões pedagógicas e momentos de planejamento coletivo, com o intuito de enriquecer a compreensão sobre a dinâmica institucional, os processos de interação entre docentes e coordenadores, bem como os aspectos não verbalizados nas respostas aos questionários.

Essa observação seguirá um roteiro previamente definido e não-intervencionista, voltado ao registro de práticas recorrentes, formas de participação e estratégias de mediação pedagógica. Embora os dados observacionais tenham caráter complementar, sua inclusão visa conferir maior densidade interpretativa à análise, conforme propõem Minayo (2021) e Triviños (2020), ao reconhecerem a relevância da triangulação metodológica em pesquisas qualitativas com elementos quantitativos.

Todos os procedimentos de coleta de dados serão conduzidos com rigor ético, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016

do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas envolvendo seres humanos. Será garantido o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações e a participação voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A utilização articulada de questionário estruturado e observação direta visa, portanto, à construção de um corpus de dados que permita compreender, com consistência metodológica e sensibilidade analítica, como o planejamento escolar é vivenciado pelos professores e mediado pela coordenação pedagógica no contexto específico de uma escola pública do campo.

## 3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados coletados nesta pesquisa será realizada por meio de procedimentos estatísticos descritivos, com foco na organização, sistematização e interpretação dos resultados obtidos a partir dos questionários estruturados aplicados aos docentes da Escola Municipal Francisquinho Caetano. O tratamento quantitativo dos dados permitirá a identificação de frequências, distribuições percentuais e padrões de resposta relacionados às vivências do planejamento escolar e à atuação da coordenação pedagógica no contexto da escola investigada.

A categorização das questões, previamente definida com base no referencial teórico da pesquisa, permitirá o agrupamento das informações em eixos analíticos que refletem as dimensões centrais do estudo, tais como: participação docente no planejamento, práticas colaborativas, mediação da coordenação, coerência entre teoria e prática, e desafios enfrentados na implementação do planejamento escolar. A partir desses eixos, será possível interpretar os dados de forma articulada com os objetivos específicos da pesquisa.

Embora o enfoque da análise seja quantitativo-descritivo, a interpretação dos dados se valerá de uma perspectiva qualitativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas e à dinâmica institucional. Como aponta Minayo (2021, p. 47), “a análise na pesquisa qualitativa não se limita à enumeração de respostas, mas exige uma leitura crítica que articule os dados ao contexto social e à experiência vivida pelos participantes”. Nesse sentido, a análise interpretativa será orientada por uma postura reflexiva e dialógica, permitindo a construção de inferências que revelem não apenas o que os sujeitos expressam

numericamente, mas também os significados implícitos em suas respostas.

No caso da observação direta, os registros serão analisados de forma complementar, a partir da descrição densa das interações observadas, com foco nos comportamentos, nas estratégias pedagógicas e nas formas de participação coletiva identificadas nos momentos de planejamento. Essa triangulação metodológica visa assegurar maior confiabilidade aos resultados, como propõem Triviños (2020) e Gil (2019), ao defenderem a articulação entre diferentes fontes e técnicas de coleta como forma de ampliar a validade interna das pesquisas educacionais.

Dessa maneira, a análise dos dados será orientada por um processo sistemático e crítico, que alia objetividade na organização das informações com sensibilidade para captar as nuances do contexto escolar, promovendo uma leitura coerente com os objetivos da pesquisa e com a complexidade das práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola pública rural.

## 3.6 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Tal normativo orienta que toda investigação que envolva coleta de dados junto a participantes humanos deve garantir o respeito à dignidade, à autonomia e aos direitos dos sujeitos da pesquisa.

Em atenção a esses princípios, foi assegurado aos participantes o direito à informação clara, objetiva e completa acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como a garantia de que sua participação será voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Para tanto, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será entregue, lido e assinado por todos os sujeitos envolvidos, conforme recomenda a legislação vigente.

A pesquisa comprometeu-se a preservar o anonimato dos participantes, assegurando que nenhum dado pessoal, institucional ou informacional seja divulgado de forma que permita a identificação dos respondentes. Todas as informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e

tratadas com confidencialidade, conforme previsto nos dispositivos legais que regulam a ética na pesquisa com seres humanos.

Ao adotar tais procedimentos, a pesquisa reafirma seu compromisso com a integridade científica, o respeito aos participantes e a responsabilidade social do fazer acadêmico, conforme orientam Severino (2007) e Minayo (2021), ao destacarem que a ética deve ser um princípio estruturante de toda produção de conhecimento voltada para a realidade humana.

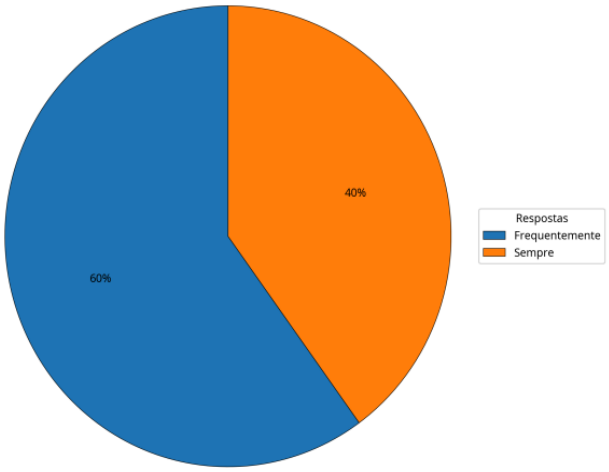
# 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

## 4.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS VIVÊNCIAS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISQUINHO CAETANO

O presente estudo buscou analisar o papel da coordenação pedagógica no acompanhamento e orientação do planejamento escolar na Escola Municipal Francisquinho Caetano, em Riachuelo/RN. A primeira questão investigada abordou a frequência com que a coordenação pedagógica acompanha e orienta o planejamento das aulas dos docentes.

Os resultados obtidos no Gráfico 1, indicam que 60% dos professores responderam “frequentemente” e 40% “sempre”, demonstrando uma percepção majoritária de acompanhamento contínuo por parte da coordenação pedagógica.

**Gráfico 1** – Respostas sobre se a coordenação pedagógica acompanha e orienta o planejamento das minhas aulas de forma contínua.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

A análise desse dado permite inferir que a coordenação pedagógica desempenha um papel ativo no suporte aos professores, contribuindo para a organização e execução das atividades pedagógicas. Tais resultados corroboram a perspectiva de Libâneo (2013), que enfatiza a função orientadora da coordenação pedagógica como mediadora entre a teoria e a prática escolar, garantindo que o planejamento docente seja reflexivo e alinhado às demandas curriculares:

> A coordenação pedagógica não se limita a supervisionar atividades, mas assume a função de promover o desenvolvimento profissional dos professores, atuando como agente de reflexão sobre a prática docente, incentivando a análise crítica dos conteúdos, estratégias e resultados do ensino, de modo a fortalecer a qualidade educativa da escola como um todo (LIBÂNEO, 2013, p. 112).

Observa-se, ainda, que a percepção de acompanhamento frequente (60%) indica que embora a atuação da coordenação seja contínua, há momentos em que o suporte não se apresenta de forma integral ou totalmente sistematizada. Essa situação evidencia o dilema entre planejamento teórico e execução prática, tema recorrente na literatura educacional. Segundo Pimenta e Lima (2017):

> A coordenação pedagógica enfrenta desafios cotidianos na conciliação entre o planejamento formal e as necessidades emergentes da prática escolar. A efetividade da orientação pedagógica depende da capacidade de diálogo entre coordenador e professor, da compreensão das singularidades de cada turma e do contexto sociocultural da escola (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 85).

Portanto, os resultados obtidos apontam para um perfil de coordenação pedagógica participativa e colaborativa, que busca sustentar a prática docente por meio de acompanhamento constante. Contudo, a presença de respostas majoritariamente frequentes sugere que existem lacunas na sistematização desse acompanhamento, que podem se refletir em ajustes pontuais nos planejamentos. Isso se alinha à análise de Tardif (2014), que discute a complexidade do trabalho docente mediado pela coordenação pedagógica:

> O acompanhamento do planejamento docente constitui uma dimensão estratégica do trabalho do coordenador, sendo um processo de construção coletiva de saberes, mas que, ao mesmo tempo, enfrenta limitações estruturais e de tempo, exigindo escolhas e priorizações que nem sempre garantem uniformidade na orientação a todos os professores (TARDIF, 2014, p. 96).

Dessa forma, a pesquisa evidencia que a coordenação pedagógica da Escola Municipal Francisquinho Caetano cumpre seu papel de mediadora entre teoria e prática, fortalecendo o planejamento docente e, consequentemente, a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, destaca-se a necessidade de estratégias que garantam maior consistência e uniformidade na orientação, superando os desafios práticos enfrentados diariamente pela equipe pedagógica.

Adicionalmente, é importante considerar que o acompanhamento contínuo do planejamento pelas coordenações pedagógicas, embora bem avaliado pelos docentes da Escola Municipal Francisquinho Caetano, não se configura automaticamente como garantia de práticas transformadoras. O fato de 60% dos professores indicarem o acompanhamento como “frequente” e não “sempre” pode estar relacionado a fatores como carga horária excessiva da coordenação, número elevado de docentes sob sua orientação, ausência de planejamento institucional articulado ou outras demandas administrativas que a afastam de sua função pedagógica prioritária.

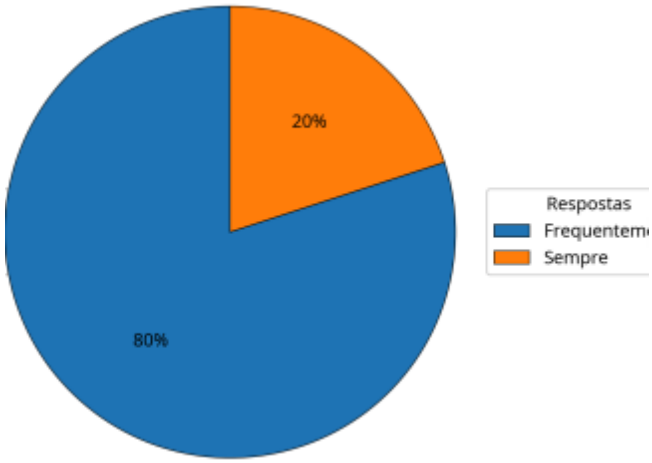
Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a efetividade do planejamento coletivo exige uma reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de consolidar rotinas institucionais voltadas exclusivamente à reflexão pedagógica. Como afirmam Placco e Almeida (2012, p. 58), “o tempo pedagógico da coordenação precisa ser protegido e qualificado para que se transforme em tempo de formação e construção de sentidos com os professores”.

Outro ponto que merece atenção é a importância do clima institucional e das relações interpessoais na efetividade do acompanhamento do planejamento. A literatura destaca que a confiança, a escuta ativa e a valorização dos saberes docentes são elementos fundamentais para que a orientação da coordenação pedagógica produza impactos positivos no fazer docente. Assim, mesmo quando presente, o acompanhamento poderá ser pouco significativo se for percebido como impositivo ou descolado das necessidades concretas dos professores.

A abordagem dialógica, conforme propõe Freire (1996), deve orientar a mediação pedagógica, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 68). Isso implica reconhecer a construção do planejamento como prática coletiva, na qual coordenador e professores atuam como sujeitos ativos do processo educativo.

A segunda questão da pesquisa investigou a percepção dos professores sobre a contribuição dos momentos de planejamento coletivo para a melhoria de sua prática pedagógica. Os resultados indicam que 80% dos docentes responderam **“**sempre**”** e 20% **“**frequentemente**”**, revelando uma forte valorização desses encontros na promoção de reflexões, ajustes e aprimoramentos das práticas pedagógicas (Gráfico 2).

**Gráfico 2 –** Respostas sobre se os momentos de planejamento coletivo contribuem para melhorar minha prática pedagógica.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Esses resultados evidenciam que o planejamento coletivo é percebido pelos professores como um espaço significativo de aprendizagem compartilhada, no qual a troca de experiências e o debate sobre práticas pedagógicas permitem o aprimoramento contínuo das aulas. Segundo Libâneo (2013):

> O trabalho colaborativo entre professores, mediado pela coordenação pedagógica, favorece a construção de saberes pedagógicos e o desenvolvimento profissional docente, constituindo-se como um espaço de reflexão crítica sobre a prática escolar, no qual se articulam teoria e experiência concreta (LIBÂNEO, 2013, p. 118).

A predominância da resposta “sempre” demonstra que os docentes reconhecem a efetividade desses momentos na melhoria da qualidade de ensino, reforçando a ideia de que a prática pedagógica não é individual, mas social e construída coletivamente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) ressaltam:

> Os encontros de planejamento coletivo possibilitam aos professores discutir estratégias de ensino, analisar dificuldades comuns e propor soluções compartilhadas. Esse processo contribui para a uniformidade e coerência do trabalho pedagógico na escola, fortalecendo o sentido de equipe e a responsabilidade conjunta pelo aprendizado dos alunos (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 92).

Observa-se, portanto, que os momentos coletivos de planejamento representam um instrumento central na mediação entre o conhecimento teórico e a prática docente. Eles permitem que o professor, apoiado pela coordenação

pedagógica, ajuste suas ações e aprimore suas metodologias, resultando em um ensino mais eficaz e alinhado às necessidades dos alunos. Tardif (2014) complementa essa perspectiva:

> O planejamento coletivo constitui-se como um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente, pois oferece a oportunidade de negociação de ideias, troca de experiências e construção de decisões pedagógicas coletivas, favorecendo a melhoria do trabalho educativo e o desenvolvimento profissional do professor (TARDIF, 2014, p. 101).

Dessa forma, a pesquisa evidencia que a Escola Municipal Francisquinho Caetano valoriza e utiliza de forma efetiva os momentos de planejamento coletivo, reconhecendo-os como essenciais para o aprimoramento da prática pedagógica e para o fortalecimento da ação colaborativa entre professores e coordenação pedagógica.

Além disso, os resultados expressivos obtidos no Gráfico 2 indicam que o planejamento coletivo, quando efetivamente institucionalizado, contribui para a construção de uma cultura pedagógica colaborativa, na qual o professor deixa de atuar de forma isolada e passa a compartilhar responsabilidades, saberes e desafios.

Essa dinâmica favorece a superação de práticas fragmentadas e promove maior coerência entre os objetivos pedagógicos da escola e as ações desenvolvidas em sala de aula. Como destaca Nóvoa (2017, p. 51), “a profissionalidade docente constrói-se na interação com os pares, no diálogo e na reflexão coletiva sobre a prática”, o que reforça a importância de espaços sistemáticos de planejamento como instâncias formativas permanentes no interior da escola.

Cabe ainda ressaltar que a elevada valorização dos momentos de planejamento coletivo expressa pelos docentes não elimina a necessidade de atenção às condições institucionais que sustentam esses encontros. Para que tais espaços mantenham seu caráter formativo e não se reduzam a reuniões administrativas, é fundamental que sejam intencionalmente organizados, mediados pela coordenação pedagógica e orientados por objetivos claros, alinhados ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nesse sentido, Almeida (2010, p. 73) afirma que “o planejamento coletivo só se consolida como espaço de formação quando há clareza de propósitos, escuta qualificada e mediação pedagógica comprometida com a reflexão crítica”. Assim, os dados analisados apontam para a necessidade de continuidade e fortalecimento

dessas práticas, de modo que o planejamento coletivo se mantenha como eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente e da qualidade do trabalho pedagógico.

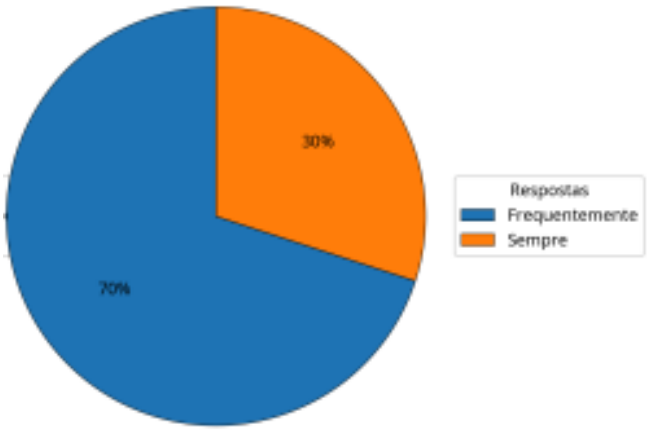
A terceira questão da pesquisa investigou o grau de conforto dos professores em compartilhar dificuldades e dúvidas com a coordenação pedagógica. Os resultados indicam que 70% dos docentes responderam **“**frequentemente**”** e 30% **“**sempre**”**, revelando que a maioria dos professores se sente à vontade para dialogar com a equipe de coordenação, ainda que existam momentos em que a comunicação não seja plenamente espontânea ou constante (Gráfico 3).

Esse dado evidencia que a relação entre docentes e coordenação pedagógica é, em sua essência, pautada na confiança e no apoio mútuo, o que é fundamental para a efetividade do acompanhamento pedagógico. Segundo Libâneo nn(2013):

> A coordenação pedagógica exerce sua função de mediação não apenas no planejamento e supervisão, mas sobretudo na criação de um ambiente de confiança, em que os professores se sintam à vontade para compartilhar experiências, dificuldades e dúvidas. Esse ambiente é crucial para que a prática pedagógica se torne um espaço de aprendizagem contínua e reflexiva (LIBÂNEO, 2013, p. 120).

A predominância da resposta frequentemente sugere que, embora exista uma boa relação de confiança, ainda podem ocorrer barreiras que impedem que todos os professores compartilhem suas dificuldades de forma plena.

**Gráfico 3 –** Resposta sobre se o participantes se sente à vontade para compartilhar dificuldades e dúvidas com a coordenação pedagógica.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Pimenta e Lima (2017) destacam que:

> A confiança entre professores e coordenação pedagógica é um fator determinante para o desenvolvimento profissional docente. Sem essa relação de abertura, o acompanhamento pedagógico tende a ser superficial, limitando-se à observação de rotinas e atividades, e deixando de favorecer a reflexão crítica e a construção coletiva de soluções pedagógicas (Pimenta; Lima, 2017, p. 95).

Tardif (2014) complementa ao afirmar que a comunicação aberta e constante entre docentes e coordenação é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas eficazes:

> O diálogo frequente entre professores e coordenadores pedagógicos é condição necessária para que o planejamento e a prática docente se tornem processos reflexivos e colaborativos. A confiança permite que problemas sejam identificados e solucionados coletivamente (TARDIF, 2014, p. 104).

Dessa forma, a pesquisa evidencia que, na Escola Municipal Francisquinho Caetano, existe uma relação positiva de confiança entre professores e coordenação pedagógica, que favorece a troca de experiências e o compartilhamento de dificuldades. Contudo, os resultados também indicam que ainda há espaço para fortalecer a comunicação, garantindo que todos os docentes se sintam plenamente seguros para expor suas dúvidas.

É importante destacar que a construção de uma relação de confiança entre docentes e coordenação pedagógica não ocorre de forma espontânea, mas demanda tempo, escuta ativa e sensibilidade institucional. O fato de uma parte dos professores não responder “sempre” indica que ainda há obstáculos, possivelmente relacionados a experiências anteriores negativas, insegurança profissional, receio de julgamentos ou ausência de espaços institucionalizados para a escuta qualificada.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 70) afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, o que pode ser estendido à relação entre educadores no interior da escola: a coordenação pedagógica, como instância formadora, deve respeitar o tempo, os limites e a trajetória de cada docente, construindo relações horizontais pautadas no diálogo e no respeito mútuo.

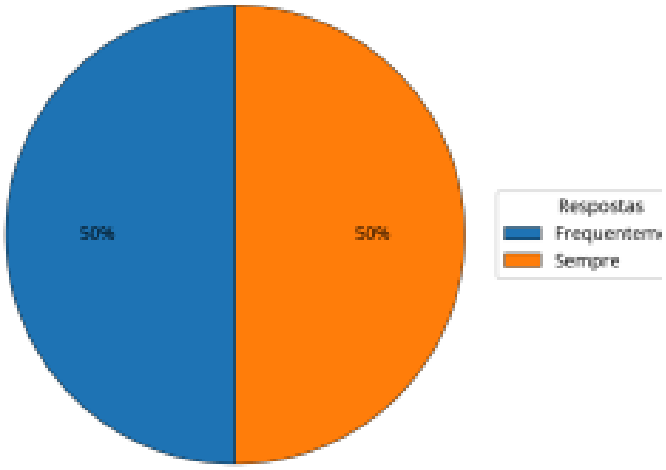
Além disso, o fortalecimento da comunicação entre professores e equipe gestora está diretamente relacionado à consolidação de uma cultura escolar democrática. Em ambientes onde predomina a hierarquização autoritária ou a

ausência de escuta pedagógica, tende-se a restringir o papel formativo da coordenação, limitando-a a aspectos burocráticos. Por isso, é essencial que a gestão escolar promova espaços regulares de diálogo, feedback formativo e partilha de saberes, compreendendo que o desenvolvimento profissional se realiza em rede, por meio da convivência e da cooperação.

Como defende Placco (2013, p. 83), “a formação continuada dos professores ocorre no cotidiano da escola, a partir das interações, da problematização das práticas e do apoio institucional qualificado”. Assim, a valorização das relações interpessoais emerge como condição imprescindível para uma atuação pedagógica comprometida com a aprendizagem e o bem-estar docente.

A quarta questão da pesquisa buscou investigar a percepção dos professores quanto à adequação das orientações da coordenação pedagógica às necessidades reais da sala de aula. Os resultados revelam que 50% dos docentes responderam **“**frequentemente**”** e 50% **“**sempre**”**, indicando uma percepção equilibrada sobre a coerência entre as orientações recebidas e as demandas concretas do cotidiano escolar (Gráfico 4).

**Gráfico 4 –** Percepções dos participantes sobre as orientações da coordenação estão em sintonia com as necessidades reais da sala de aula.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Esse dado sugere que a coordenação pedagógica tem desempenhado um papel significativo na mediação entre planejamento e prática, ajustando suas orientações às realidades das turmas e das condições de ensino. Segundo Libâneo (2013):

> A função da coordenação pedagógica consiste em mediar a relação entre teoria e prática, garantindo que as orientações oferecidas aos professores estejam alinhadas às necessidades concretas de cada sala de aula. Tal mediação exige sensibilidade, conhecimento do contexto escolar e capacidade de dialogar com os docentes de maneira contínua e reflexiva (LIBÂNEO, 2013, p. 124).

Observa-se que a divisão equitativa entre frequentemente e sempre aponta para uma percepção de consistência, mas também evidencia que há momentos em que as orientações podem não atender plenamente às necessidades específicas dos professores. Pimenta e Lima (2017) destacam a complexidade desse processo:

> A adequação das orientações pedagógicas às realidades da sala de aula depende da capacidade do coordenador de compreender as singularidades de cada turma e de cada professor, além de sua habilidade em promover ajustes flexíveis diante de desafios imprevistos. A sintonia entre orientação e prática é um elemento chave para a eficácia do trabalho pedagógico (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 98).

Além disso, Tardif (2014) ressalta que a mediação pedagógica exige sensibilidade para equilibrar demandas coletivas e individuais:

> O coordenador pedagógico deve atuar como facilitador da prática docente, ajustando as orientações às necessidades reais do contexto escolar. Esse processo requer escuta ativa, análise crítica e capacidade de propor soluções que conciliem planejamento, recursos disponíveis e diversidade das turmas (TARDIF, 2014, p. 107).

Portanto, a pesquisa evidencia que a Escola Municipal Francisquinho Caetano apresenta uma coordenação pedagógica que busca alinhar suas orientações às necessidades concretas da sala de aula, fortalecendo a prática docente e promovendo decisões pedagógicas mais eficazes. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que há espaço para aprimorar a sistematização dessas orientações, garantindo que elas atendam de forma plena a todas as demandas do cotidiano escolar.

A análise dos dados evidencia que a prática da coordenação pedagógica na Escola Municipal Francisquinho Caetano caminha no sentido de uma escuta ativa e de uma orientação ajustada ao cotidiano docente. No entanto, a divisão exata entre “sempre” e “frequentemente” revela que ainda há desafios a superar no que se refere à personalização e efetividade dessas orientações.

Essa constatação aponta para a importância de mecanismos institucionais que permitam uma escuta mais aprofundada das necessidades dos professores, como a sistematização de momentos de feedback, a observação participativa e a criação de canais permanentes de diálogo pedagógico. Segundo Veiga (2003, p. 131), “a coerência entre o discurso pedagógico e a ação docente se constrói no cotidiano, a partir de práticas compartilhadas, reflexão coletiva e mediação crítica das orientações curriculares”.

É preciso considerar, ainda, que a diversidade das salas de aula e das experiências docentes exige uma abordagem flexível por parte da coordenação pedagógica. A mediação eficaz pressupõe não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade para adaptar estratégias gerais às especificidades de cada contexto. Isso implica um trabalho de acompanhamento mais situado e contínuo, que valorize os saberes docentes e incentive a construção de soluções pedagógicas a partir das demandas reais.

Como destaca Almeida (2010, p. 78), “o papel do coordenador não é impor diretrizes, mas favorecer processos de reflexão que permitam ao professor ressignificar sua prática, levando em conta o contexto, os sujeitos e os desafios de sua atuação”. Assim, os dados revelam avanços significativos, mas também reafirmam a importância de qualificar e institucionalizar a mediação pedagógica como prática central no planejamento escolar.

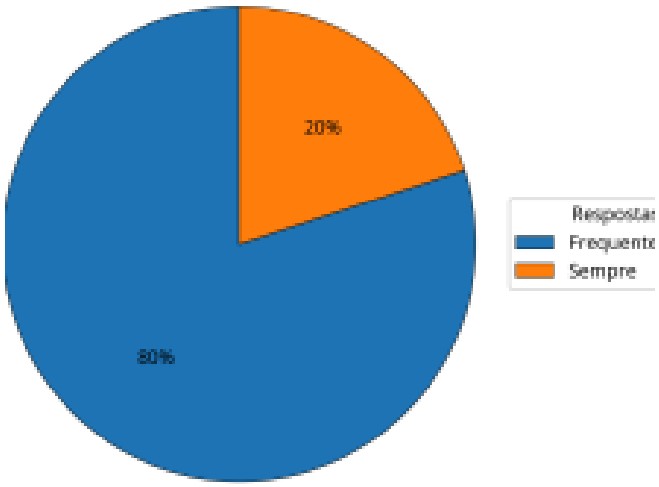
A quinta questão da pesquisa analisou a percepção dos professores sobre a presença de discussões teóricas relevantes para a prática docente no planejamento escolar. Os resultados indicam que 80% dos docentes responderam **“**frequentemente**”** e 20% **“**sempre**”**, evidenciando que a maioria percebe que o planejamento inclui momentos de reflexão teórica, embora ainda haja espaço para tornar essas discussões mais constantes e sistemáticas (Gráfico 5).

Esse dado aponta para a importância da articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar, reforçando a função da coordenação pedagógica como mediadora do conhecimento pedagógico. Libâneo (2013) enfatiza que:

> O planejamento pedagógico deve contemplar a articulação entre fundamentos teóricos e práticas docentes, de modo a possibilitar que os professores compreendam o porquê das estratégias escolhidas, reconheçam suas implicações e possam refletir criticamente sobre suas ações em sala de aula. A ausência dessa articulação compromete a profundidade do trabalho educativo (LIBÂNEO, 2013, p. 130).

A predominância da resposta frequentemente sugere que, embora os professores reconheçam a relevância das discussões teóricas, elas nem sempre são plenamente integradas ao planejamento escolar.

**Gráfico 5 –** Respostas sobre se o planejamento escolar contempla discussões teóricas relevantes para a prática docente.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) afirmam:

> A inclusão de discussões teóricas no planejamento é fundamental para que a prática docente não se restrinja a procedimentos mecânicos, mas se torne reflexiva e intencional. A coordenação pedagógica tem papel central nesse processo, pois deve mediar a compreensão da teoria. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 102).

Tardif (2014) reforça que a construção do conhecimento docente depende da integração consistente entre teoria e prática:

> A efetividade do planejamento escolar depende da capacidade do coordenador pedagógico de incluir referências teóricas que fundamentem as práticas docentes. Sem essa articulação, o planejamento tende a se tornar um conjunto de ações descontextualizadas (TARDIF, 2014, p. 112).

Portanto, a pesquisa indica que o planejamento escolar na Escola Municipal Francisquinho Caetano contempla discussões teóricas relevantes, mas ainda de forma pontual. Há oportunidade de fortalecer essa integração, promovendo momentos mais sistemáticos de reflexão crítica.

A presença de discussões teóricas no planejamento escolar, embora percebida como frequente, precisa ser compreendida como parte estruturante do desenvolvimento profissional docente. A formação de professores não se esgota na prática cotidiana, mas se amplia por meio da reflexão crítica ancorada em fundamentos pedagógicos sólidos.

Nesse sentido, é papel da coordenação pedagógica garantir que as teorias educacionais estejam presentes não como abstrações, mas como instrumentos de análise e reorientação da ação pedagógica. Placco (2013, p. 86) aponta que “a teoria, quando trazida de forma contextualizada para os espaços de planejamento, permite ao professor ressignificar suas práticas, superar o improviso e fortalecer sua intencionalidade educativa”.

Além disso, o dado de que apenas 20% dos professores reconhecem que essas discussões ocorrem “sempre” evidencia a necessidade de tornar a reflexão teórica uma rotina institucionalizada e não apenas eventual. Isso exige da coordenação pedagógica não apenas conhecimento técnico, mas também domínio teórico e habilidade formativa para promover leituras, estudos coletivos e debates que articulem teoria e realidade escolar.

Como afirma Nóvoa (2017, p. 48), “o professor reflexivo não nasce pronto; ele se constrói no exercício de pensar sua prática à luz do conhecimento produzido sobre ela”. Assim, o fortalecimento das discussões teóricas nos momentos de planejamento representa uma estratégia indispensável para promover uma educação mais crítica, consciente e transformadora.

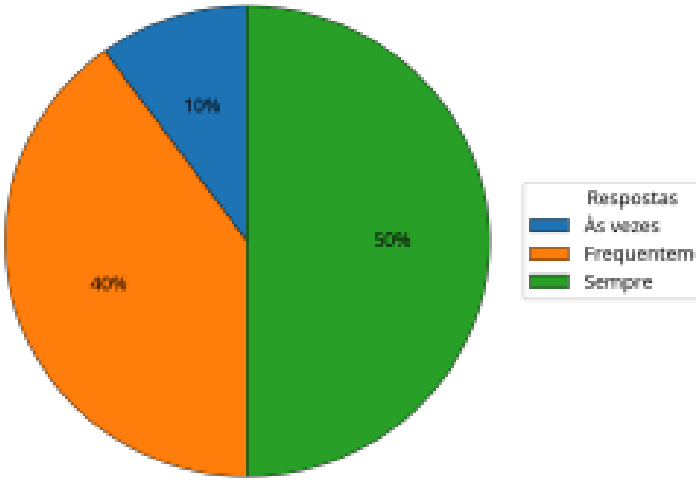
A sexta questão da pesquisa investigou a percepção dos docentes quanto ao incentivo da coordenação pedagógica ao trabalho colaborativo entre os professores. Os resultados indicam que 50% dos professores responderam **“**sempre**”**, 40% **“**frequentemente**”** e 10% “às vezes**”**, revelando que a maior parte do corpo docente reconhece o estímulo à colaboração como uma prática constante, embora haja momentos em que esse incentivo não seja plenamente percebido (Gráfico 6).

Esse dado evidencia a atuação da coordenação pedagógica na promoção de práticas coletivas, favorecendo a troca de experiências, o apoio mútuo e o desenvolvimento profissional contínuo. Libâneo (2013) reforça a importância da colaboração entre docentes:

> O trabalho colaborativo constitui um dos pilares do desenvolvimento profissional docente, pois permite a construção conjunta de soluções pedagógicas, a troca de experiências e a reflexão crítica sobre a prática. A coordenação pedagógica desempenha papel central nesse processo, incentivando a articulação entre professores e promovendo espaços de diálogo contínuo (LIBÂNEO, 2013, p. 125).

A presença significativa de respostas frequentemente e sempre demonstra que o estímulo à colaboração é percebido como uma prática consistente, ainda que o percentual de às vezes indique que existem situações pontuais em que o incentivo pode ser mais limitado.

**Gráfico 6 -** A coordenação pedagógica incentiva o trabalho colaborativo entre os professores.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Pimenta e Lima (2017) destacam:

> O incentivo ao trabalho colaborativo não se restringe à organização de encontros ou reuniões, mas envolve o acompanhamento contínuo, a mediação de conflitos, a valorização das contribuições individuais e a criação de um ambiente propício à troca de saberes (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 105).

Dessa forma, a pesquisa evidencia que a Escola Municipal Francisquinho Caetano possui uma coordenação pedagógica que valoriza e incentiva o trabalho colaborativo, reconhecendo-o como essencial para o aprimoramento da prática docente e para o fortalecimento do planejamento coletivo. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que há espaço para tornar esse incentivo mais uniforme,

garantindo que todos os docentes percebam a colaboração como uma prática constante e estruturada.

Tardif (2014) complementa, ressaltando que o trabalho colaborativo fortalece tanto a prática docente quanto a aprendizagem dos alunos:

> A colaboração entre professores, orientada pela coordenação pedagógica, contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e fundamentadas. Esse processo coletivo amplia a reflexão sobre a prática e potencializa os resultados educacionais (TARDIF, 2014, p. 115).

A percepção de que o incentivo ao trabalho colaborativo é frequente, mas não plenamente constante, revela que essa prática ainda carece de institucionalização mais sólida no interior da escola. Para que o trabalho colaborativo não dependa apenas da disposição individual dos professores ou da boa vontade da coordenação, é necessário que ele seja compreendido como eixo estruturante da cultura pedagógica da escola, com espaços, tempos e metodologias próprias.

Veiga (2003, p. 135) afirma que “a construção coletiva do planejamento e da prática pedagógica exige intencionalidade institucional, clareza de objetivos e mediação qualificada, capaz de transformar encontros eventuais em processos contínuos de formação e ação”. Assim, o dado de que 10% dos docentes percebem esse incentivo apenas “às vezes” aponta para a necessidade de sistematizar políticas escolares que garantam o trabalho colaborativo como prática regular.

Além disso, é importante considerar que o trabalho colaborativo não se reduz à mera divisão de tarefas ou à realização de atividades em grupo. Trata-se de uma construção pedagógica que exige relações horizontais, confiança mútua e objetivos compartilhados, sendo papel da coordenação pedagógica criar as condições para que esses elementos estejam presentes no cotidiano escolar.

Como defendem Placco e Souza (2006, p. 77), “o coordenador pedagógico deve atuar como mediador dos processos de colaboração, promovendo não apenas o encontro entre os docentes, mas a construção de sentidos coletivos que sustentem o projeto pedagógico da escola”. Nesse contexto, os dados da pesquisa reforçam a importância de consolidar o trabalho colaborativo como uma prática formativa e transformadora, essencial à qualidade do ensino e à coesão das ações pedagógicas.

A sétima questão da pesquisa investigou a percepção dos professores quanto à efetividade das formações pedagógicas oferecidas pela escola no

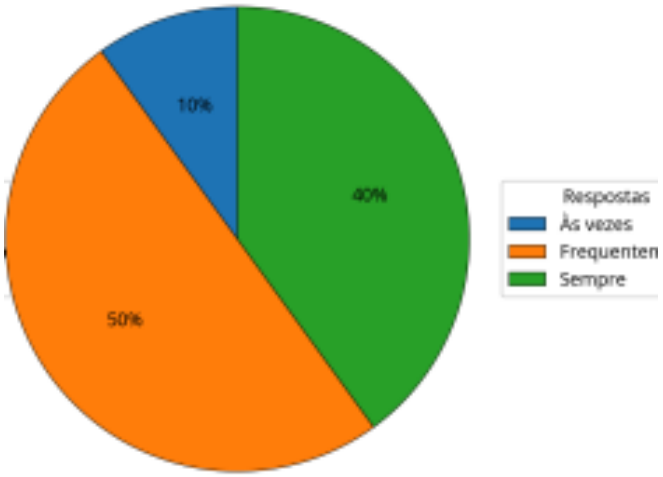
aprimoramento de seu planejamento. Os resultados indicam que 40% dos docentes responderam **“**sempre”, 50% “frequentemente” e 10% “às vezes”, evidenciando que a maior parte dos professores reconhece a contribuição das formações pedagógicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais estruturadas e eficientes, ainda que haja situações pontuais em que essa contribuição seja percebida de forma limitada (Gráfico 7).

Esse dado reforça a relevância das ações de formação continuada como instrumentos estratégicos para o desenvolvimento profissional docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos que fortalecem a elaboração do planejamento escolar. Libâneo (2013) ressalta:

> As formações pedagógicas constituem-se como instrumentos centrais para o aprimoramento do trabalho docente, pois proporcionam momentos de reflexão crítica sobre a prática, atualização de conhecimentos e construção de novas estratégias pedagógicas (LIBÂNEO, 2013, p. 132).

A predominância das respostas frequentemente e sempre evidencia que os docentes percebem a formação como um apoio constante, permitindo ajustes e inovação em suas práticas pedagógicas.

**Gráfico 7 -** As formações pedagógicas oferecidas pela escola contribuem efetivamente para o aprimoramento do meu planejamento.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) destacam:

> A formação contínua é um mecanismo fundamental para que os professores aprimorem suas habilidades de planejamento e implementação de atividades pedagógicas. Ela oferece a oportunidade de refletir sobre métodos, estratégias e recursos (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 108).

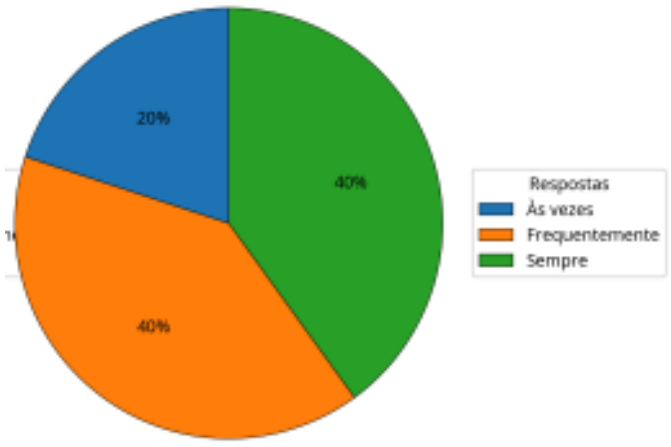
Tardif (2014) também enfatiza que a formação docente deve ser sistemática e conectada às necessidades reais da escola:

> As formações pedagógicas devem ser planejadas de modo a atender às demandas concretas da prática docente, proporcionando ferramentas e conhecimentos aplicáveis diretamente ao cotidiano da sala de aula (TARDIF, 2014, p. 120).

Dessa forma, os resultados indicam que as formações pedagógicas promovidas pela Escola Municipal Francisquinho Caetano são percebidas pelos docentes como instrumentos significativos para o aprimoramento do planejamento escolar, fortalecendo o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica. Contudo, o registro de respostas às vezes evidencia a necessidade de monitorar e ajustar continuamente essas ações formativas.

A oitava questão da pesquisa analisou a percepção dos docentes sobre a frequência do diálogo entre coordenação pedagógica e professores na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Os resultados indicam que 40% dos docentes responderam “frequentemente”, 40% “sempre” e 20% “às vezes”, evidenciando que há uma participação significativa dos professores nesse processo, embora haja momentos em que o diálogo não seja totalmente constante (Gráfico 8).

**Gráfico 8 -** Há um diálogo constante entre coordenação e professores na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP).




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Esse dado revela que a coordenação pedagógica busca envolver os professores na construção coletiva do PPP, promovendo um espaço de reflexão sobre as diretrizes, metas e estratégias da escola. Libâneo (2013) destaca a importância desse diálogo:

> A elaboração do Projeto Político-Pedagógico deve ser um processo coletivo, envolvendo todos os professores e a coordenação pedagógica de forma articulada. O diálogo constante é fundamental para que o PPP reflita as necessidades reais da escola e sirva como um guia efetivo para a prática docente, fortalecendo a identidade escolar e a qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2013, p. 135).

A predominância das respostas frequentemente e sempre indica que a maioria dos professores percebe o processo de construção do PPP como participativo e colaborativo. Pimenta e Lima (2017) reforçam a relevância dessa prática:

> O envolvimento contínuo dos professores na construção do PPP é essencial para consolidar a democracia participativa na escola e garantir que o projeto seja resultado de uma reflexão coletiva, contemplando a diversidade de experiências, perspectivas e necessidades pedagógicas de todos os docentes (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 112).

Tardif (2014) complementa ao enfatizar que o diálogo entre professores e coordenação pedagógica fortalece tanto o planejamento quanto a implementação das ações educativas:

> A construção colaborativa do PPP exige comunicação aberta e constante entre coordenação e professores. Esse processo fortalece a coesão da equipe pedagógica, favorece decisões fundamentadas e garante que as estratégias propostas estejam alinhadas à realidade da escola e às necessidades dos alunos (TARDIF, 2014, p. 123).

Dessa forma, os resultados indicam que, na Escola Municipal Francisquinho Caetano, há uma preocupação significativa com o diálogo participativo na construção do PPP. Contudo, a presença de respostas às vezes sugere que ainda existem oportunidades para tornar o processo mais sistemático, garantindo a efetiva participação de todos os docentes em todas as etapas do projeto.

A presença de 20% de respostas indicando que o diálogo entre coordenação e professores ocorre apenas “às vezes” evidencia que, embora haja esforços no sentido da participação coletiva, o processo de construção do PPP ainda encontra

fragilidades. Essas lacunas podem estar relacionadas à ausência de estratégias institucionais que assegurem a escuta sistemática de todos os segmentos escolares, bem como à sobrecarga de tarefas que dificulta a plena participação docente.

Como alertam Veiga e Fonseca (2007, p. 49), “um PPP verdadeiramente democrático não se faz com reuniões esporádicas ou decisões verticais, mas com processos permanentes de negociação, escuta e construção coletiva do projeto educativo”. Nesse sentido, o dado sinaliza a necessidade de consolidar práticas mais orgânicas de diálogo e corresponsabilidade.

Além disso, é importante considerar que o PPP não deve ser concebido como um documento estático ou meramente formal. Sua construção e atualização devem ocorrer em um movimento contínuo de articulação entre diagnóstico institucional, escuta pedagógica e definição de metas realistas. Para isso, a atuação da coordenação pedagógica é estratégica, pois cabe a ela organizar os tempos e espaços que favoreçam a análise crítica do projeto, articulando-o com o planejamento escolar e com as diretrizes curriculares.

De acordo com Almeida (2010, p. 81), “a coordenação pedagógica deve promover o envolvimento reflexivo dos professores na elaboração do PPP, pois é nesse processo que se fortalece o compromisso coletivo com a transformação da escola”. Assim, os resultados da pesquisa sugerem que a escola já possui uma cultura participativa em construção, que pode ser fortalecida com medidas que garantam maior regularidade e sistematização do diálogo.

A nona questão da pesquisa avaliou a percepção dos professores quanto à utilização dos instrumentos de planejamento, como planos de aula, diários e relatórios, de forma reflexiva e não apenas burocrática. Os resultados indicam que 50% dos docentes responderam “frequentemente” e 50% “sempre”, evidenciando uma percepção equilibrada sobre o caráter reflexivo desses instrumentos no cotidiano escolar (Gráfico 9).

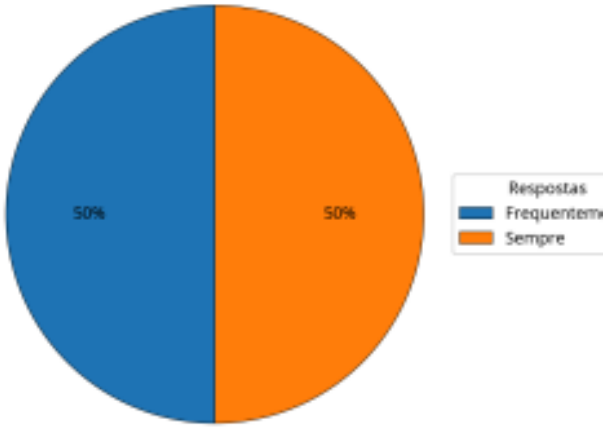
Esse dado sugere que a coordenação pedagógica tem incentivado o uso consciente dos instrumentos de planejamento, destacando seu papel como ferramentas de reflexão e aprimoramento da prática docente, e não apenas como exigências administrativas. Libâneo (2013) ressalta a importância desse enfoque:

> Os instrumentos de planejamento devem ser utilizados como ferramentas de reflexão crítica sobre a prática docente, permitindo aos professores analisar, avaliar e aprimorar suas estratégias pedagógicas. Quando

> utilizados de forma reflexiva, esses instrumentos contribuem para o desenvolvimento profissional e para a qualidade do ensino, ultrapassando a mera função burocrática (LIBÂNEO, 2013, p. 138).

A divisão equilibrada entre frequentemente e sempre evidencia que, embora os professores percebam o caráter reflexivo do planejamento, ainda existem momentos em que o uso desses instrumentos pode se tornar mecânico ou limitado à formalidade.

**Gráfico 9 -** Os instrumentos de planejamento (planos de aula, diários, relatórios etc.) são utilizados de forma reflexiva e não apenas burocrática.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Pimenta e Lima (2017) destacam:

> O uso reflexivo de planos, diários e relatórios é fundamental para que o planejamento escolar seja um processo vivo e dinâmico. A coordenação pedagógica deve atuar como mediadora, incentivando a análise crítica (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 115).

Portanto, os resultados indicam que os instrumentos de planejamento na Escola Municipal Francisquinho Caetano são, em grande parte, utilizados de forma reflexiva, evidenciando a preocupação da coordenação pedagógica em promover práticas conscientes e intencionais. Ao mesmo tempo, o equilíbrio entre as respostas frequentemente e sempre aponta para a necessidade de continuar fortalecendo a consistência desse uso reflexivo.

Tardif (2014) reforça que a reflexão sobre a prática docente é central para o aprimoramento da educação:

> O planejamento pedagógico reflexivo permite que o professor avalie seus métodos, ajuste estratégias e articule teoria e prática de maneira consciente. A coordenação pedagógica desempenha papel fundamental nesse processo (TARDIF, 2014, p. 128).

A constatação de que metade dos professores utiliza os instrumentos de planejamento de forma reflexiva “frequentemente” e não “sempre” pode indicar desafios relacionados à sobrecarga de trabalho, ao tempo reduzido para o planejamento e à pressão por cumprir exigências burocráticas impostas pelos sistemas educacionais. Essas limitações podem comprometer a função formativa dos instrumentos, tornando-os registros mecânicos desvinculados do processo de ensino-aprendizagem.

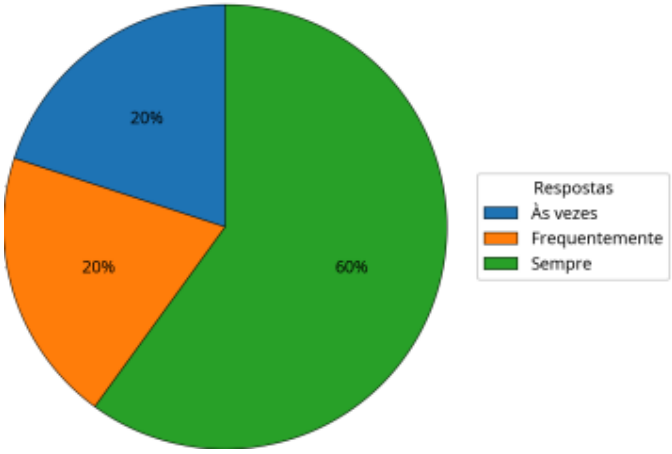
Veiga (2003, p. 143) afirma que “o planejamento só adquire sentido quando é compreendido como prática intencional, crítica e situada, e não como uma exigência burocrática para controle da prática docente”. Assim, a mediação da coordenação pedagógica deve atuar no sentido de ressignificar o planejamento como ferramenta pedagógica e formativa, e não como mera formalidade institucional.

É também necessário considerar que o uso reflexivo dos instrumentos de planejamento está diretamente ligado à formação continuada dos docentes e ao incentivo à autonomia pedagógica. A promoção de espaços de escuta, análise coletiva e estudo das práticas educativas contribui para que os professores se apropriem desses registros como parte de sua identidade profissional.

Como destaca Placco (2013, p. 88), “a coordenação pedagógica deve criar oportunidades para que os instrumentos de planejamento sejam analisados criticamente com os professores, permitindo que se transformem em ferramentas de aperfeiçoamento do trabalho docente”. Desse modo, os dados revelam uma prática em consolidação, que pode ser fortalecida por meio de estratégias formativas mais frequentes e da valorização do tempo destinado à construção coletiva do planejamento pedagógico.

A décima questão da pesquisa investigou a percepção dos professores sobre a coerência entre a teoria discutida nos momentos de formação pedagógica e a prática vivenciada em sala de aula. Os resultados indicam que 60% dos docentes responderam “sempre”, 20% “frequentemente” e 20% “às vezes”, revelando que a maioria percebe uma forte articulação entre teoria e prática durante as formações oferecidas pela escola (Gráfico 10).

**Gráfico 10 -** Considero que há coerência entre a teoria discutida nos momentos de formação e a prática vivenciada na sala de aula.




**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Esse dado evidencia que a coordenação pedagógica tem buscado integrar de maneira significativa os conteúdos teóricos abordados nas formações com as necessidades e experiências reais da sala de aula. Libâneo (2013) enfatiza:

> A articulação entre teoria e prática é essencial para que a formação docente seja efetiva. É por meio dessa integração que os professores conseguem refletir sobre sua prática, adaptar estratégias pedagógicas e melhorar os processos de ensino-aprendizagem, tornando a formação mais significativa e contextualizada (LIBÂNEO, 2013, p. 140).

A predominância da resposta sempre demonstra que a maioria dos docentes percebe a relevância dessa relação para aprimorar sua atuação pedagógica. Pimenta e Lima (2017) reforçam:

> A coerência entre teoria e prática constitui um dos pilares da formação continuada do professor. A possibilidade de aplicar os conhecimentos teóricos discutidos em contextos reais permite que os docentes reflitam criticamente sobre suas ações e promovam ajustes que favoreçam a aprendizagem dos alunos (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 118).

Dessa forma, os resultados indicam que a Escola Municipal Francisquinho Caetano promove formações pedagógicas que conseguem articular teoria e prática de maneira significativa, fortalecendo a competência profissional dos professores e promovendo uma prática educativa mais consciente e consistente.

Tardif (2014) complementa ao destacar que a articulação consistente entre

teoria e prática fortalece a qualidade do planejamento e da execução das atividades escolares:

> Quando a formação pedagógica consegue estabelecer uma relação clara entre os conteúdos teóricos e a prática cotidiana do professor, o planejamento se torna mais estratégico e intencional. Esse processo contribui para a construção de uma prática docente reflexiva e fundamentada, capaz de atender às necessidades dos alunos (TARDIF, 2014, p. 132).

Ao mesmo tempo, a presença de respostas às vezes e frequentemente aponta para oportunidades de aprimoramento, garantindo que todos os docentes percebam a coerência entre formação e prática de forma plena e contínua.

A presença de 20% dos docentes que percebem essa coerência apenas “às vezes” revela que, apesar dos avanços, ainda há desafios na personalização das formações às realidades específicas de cada turma e docente. A diversidade de experiências, ritmos de aprendizagem dos alunos e condições materiais exige que a formação continuada seja flexível, contextualizada e construída com base nas demandas emergentes do cotidiano escolar.

Como alerta Nóvoa (2017, p. 59), “formações descoladas da prática não mobilizam mudanças reais; é preciso partir da experiência concreta dos professores para gerar sentido e transformação na ação pedagógica”. Portanto, as formações precisam ser constantemente revistas para garantir efetiva aplicabilidade e impacto.

Outro aspecto que merece destaque é a importância do envolvimento ativo dos professores na definição das temáticas formativas. Quando os próprios docentes contribuem na escolha dos conteúdos e refletem sobre suas necessidades pedagógicas, aumentam as chances de que a teoria discutida seja percebida como útil e aplicável. Essa escuta ativa é uma das funções centrais da coordenação pedagógica.

Placco e Souza (2006, p. 92) defendem que “a formação continuada deve emergir das necessidades identificadas no chão da escola, e não ser imposta de forma verticalizada, para que tenha impacto real na prática”. Assim, os dados apontam para a relevância de manter o diálogo constante entre coordenação e professores também no planejamento das formações, de modo a garantir sua pertinência, efetividade e adesão.

## 4.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOMPANHAMENTO E MEDIAÇÃO DO PLANEJAMENTO: percepções, limites e potencialidades

A atuação da coordenação pedagógica na mediação do planejamento escolar foi considerada relevante pela maioria dos professores participantes da pesquisa. Conforme demonstrado nos gráficos analisados, uma expressiva parcela dos docentes reconhece o coordenador como figura importante na organização das atividades pedagógicas e no apoio ao trabalho docente. Essa percepção converge com as contribuições de Pimenta (2012, p. 89), para quem “o coordenador pedagógico é o sujeito responsável por promover o diálogo entre o projeto político-pedagógico da escola e a prática cotidiana dos professores”. No entanto, os dados também evidenciam ambiguidades quanto à frequência e à qualidade desse acompanhamento, revelando limites objetivos e institucionais enfrentados no cotidiano escolar.

Um dos elementos centrais apontados pelos docentes é a atuação do coordenador como facilitador do processo de planejamento. Os professores destacaram que se sentem mais seguros quando o coordenador acompanha as atividades e promove momentos de escuta e troca de experiências. Isso está em consonância com Placco (2013, p. 72), que afirma que

> a mediação pedagógica efetiva ocorre quando o coordenador se coloca como parceiro do professor, auxiliando-o a refletir sobre sua prática e a encontrar alternativas viáveis à sua realidade. Esse apoio é especialmente importante em contextos desafiadores, como o da escola pública rural investigada, onde os recursos materiais e humanos são limitados.

Apesar do reconhecimento de sua importância, os dados revelam que o acompanhamento da coordenação nem sempre ocorre com regularidade. Os gráficos indicam que uma parte significativa dos professores percebe que a presença do coordenador nos momentos de planejamento é esporádica, o que compromete a continuidade das ações pedagógicas.

Essa lacuna pode estar relacionada à sobrecarga de funções atribuídas ao coordenador, que muitas vezes acumula tarefas administrativas, impedindo sua dedicação exclusiva ao acompanhamento pedagógico. Segundo Veiga (2003, p. 115), “a atuação do coordenador é frequentemente atravessada por contradições institucionais que limitam seu papel formativo”.

Outro aspecto relevante identificado foi o reconhecimento da coordenação como espaço de escuta e partilha. Os docentes relataram que valorizam quando o coordenador promove reuniões pedagógicas com foco na troca de experiências e na construção coletiva do planejamento. Essa prática é fundamental para a construção de uma cultura colaborativa, como destaca Libâneo (2013, p. 149), ao afirmar que “o coordenador pedagógico deve fomentar a reflexão coletiva e a corresponsabilidade no trabalho educativo, fortalecendo o sentido de equipe entre os profissionais”.

Entretanto, alguns docentes apontaram a dificuldade de transformar os encontros pedagógicos em espaços efetivamente formativos, pois muitas vezes se limitam a repassar informações ou tratar de demandas burocráticas. Essa crítica revela uma tensão recorrente nas escolas públicas: a disputa entre o tempo destinado ao pedagógico e o tempo consumido pelas exigências administrativas. Conforme Almeida (2010, p. 65), “a coordenação pedagógica, ao ser capturada pelas urgências da gestão, perde sua dimensão reflexiva e formativa, tornando-se mais uma engrenagem de controle do que de emancipação docente”.

Os gráficos também evidenciam que os professores valorizam o papel da coordenação na articulação entre planejamento e formação continuada. Muitos destacaram que a mediação do coordenador contribui para a ressignificação da prática pedagógica, especialmente quando acompanhada de espaços de estudo e aprofundamento teórico. Essa percepção dialoga com as ideias de Pimenta (2012), que compreende o coordenador como mediador do desenvolvimento profissional, articulando teoria e prática de forma contextualizada.

Apesar disso, os docentes também manifestaram a necessidade de maior constância nas ações de formação promovidas pela coordenação. Alguns relataram que os momentos de formação são pontuais e desvinculados das reais demandas do cotidiano escolar. Tal desconexão fragiliza o impacto das ações formativas e evidencia a necessidade de um planejamento mais integrado e dialógico. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 36) defende que “a formação precisa dialogar com os saberes da experiência, reconhecendo o conhecimento docente como elemento legítimo e necessário à construção de práticas educativas significativas”.

A presença do coordenador nos momentos de planejamento também foi apontada como fator de motivação e valorização do trabalho docente. Os dados revelam que os professores se sentem mais comprometidos e engajados quando percebem que suas ações são acompanhadas, reconhecidas e discutidas em

conjunto com a coordenação. Tal aspecto é fundamental para o fortalecimento do vínculo profissional e da identidade docente. Conforme Libâneo (2013), o reconhecimento do professor como sujeito ativo no processo de ensino é uma condição essencial para o sucesso do planejamento.

Por outro lado, os gráficos indicam que parte dos professores ainda percebe o planejamento como uma exigência formal e burocrática, desvinculada da prática pedagógica efetiva. Essa percepção revela a fragilidade da mediação pedagógica quando o planejamento não é construído de forma dialógica, colaborativa e contextualizada. Placco (2013, p. 79) alerta que “o planejamento só ganha sentido quando se transforma em prática coletiva, vinculada às necessidades reais dos sujeitos envolvidos no processo educativo”.

Outro dado relevante refere-se à percepção dos docentes sobre a escuta ativa da coordenação. A maioria relatou que o coordenador está aberto ao diálogo, mas nem sempre consegue responder com ações concretas às demandas levantadas. Essa limitação, embora compreensível diante das condições de trabalho, pode gerar sentimentos de frustração e desvalorização por parte dos professores. Para Pimenta (2012), o diálogo entre coordenação e docência deve ser sustentado por ações efetivas, que promovam mudanças significativas nas práticas pedagógicas e não apenas discursos de acolhimento.

A pesquisa também revelou que os professores reconhecem o esforço da coordenação em integrar o planejamento às diretrizes curriculares e ao PPP da escola. Essa articulação é vista como positiva, pois fortalece a unidade da proposta pedagógica e contribui para a coerência entre os objetivos institucionais e as práticas cotidianas. Segundo Veiga (2003), o planejamento só é significativo quando vinculado ao projeto político-pedagógico, pois expressa uma concepção de escola e de sociedade.

Contudo, alguns docentes mencionaram que ainda há dificuldade em compreender a totalidade do PPP e sua aplicabilidade no cotidiano. Isso aponta para a necessidade de um trabalho mais sistemático da coordenação na socialização e ressignificação do projeto institucional. A esse respeito, Almeida (2010, p. 70) afirma que

> a coordenação pedagógica deve atuar como ponte entre o PPP e a sala de aula, promovendo a apropriação crítica do projeto por todos os sujeitos da escola. A atuação da coordenação pedagógica também foi analisada

> quanto à sua contribuição para práticas inclusivas e colaborativas.

Os professores destacaram que a coordenação tem buscado envolver toda a equipe escolar no planejamento, promovendo escuta e respeitando as especificidades de cada turma. Essa postura está em consonância com os princípios da gestão democrática, que valorizam a participação de todos os atores na construção do processo educativo. Como defende Paro (2012), a inclusão pedagógica não se faz apenas com materiais e adaptações, mas com diálogo, respeito e corresponsabilidade.

Entretanto, alguns docentes relataram que a colaboração entre pares ainda é incipiente, e que há resistência de alguns profissionais em participar ativamente dos momentos coletivos de planejamento. Essa constatação revela que a construção de uma cultura colaborativa exige tempo, intencionalidade e mediação constante da coordenação. Placco (2013, p. 83) destaca que “a mudança da cultura docente individualista para uma prática colaborativa requer um trabalho persistente de articulação, diálogo e formação continuada”.

Os resultados demonstram que, embora haja avanços importantes na atuação da coordenação pedagógica, persistem desafios relacionados à limitação do tempo, à sobrecarga de funções e à fragilidade das políticas formativas. Superar esses obstáculos exige compromisso institucional, valorização da função do coordenador e fortalecimento das práticas coletivas de planejamento. A pesquisa evidencia que o acompanhamento e a mediação da coordenação podem ser decisivos para transformar o planejamento escolar em uma prática significativa, crítica e formadora.

Outro aspecto evidenciado pelos resultados refere-se à percepção dos docentes quanto à coerência entre as orientações fornecidas pela coordenação pedagógica e as necessidades reais da sala de aula. Os gráficos indicam que a maioria dos professores reconhece essa sintonia, embora uma parcela menor assinale que ela ocorre apenas ocasionalmente. Esse dado revela que, apesar do esforço da coordenação em alinhar suas orientações à prática cotidiana, ainda existem desafios na adaptação das propostas pedagógicas às especificidades das turmas. Libâneo (2013, p. 130) destaca que

> a coordenação pedagógica só cumpre sua função mediadora quando consegue traduzir as orientações curriculares em ações pedagógicas

> possíveis e significativas no contexto concreto da sala de aula. Assim, a presença de respostas menos frequentes aponta para a necessidade de aprofundar a escuta docente e ampliar os espaços de diálogo individualizado.

A análise dos dados também permite compreender que a coordenação pedagógica exerce influência significativa na promoção do trabalho colaborativo entre os professores. Conforme evidenciado nos gráficos, a maioria dos docentes reconhece que há incentivo constante à colaboração, ainda que esse estímulo não se manifeste de forma homogênea em todos os momentos. Esse resultado reforça a compreensão de que o trabalho coletivo é um processo em construção, dependente de mediações contínuas.

Para Pimenta e Lima (2017, p. 105), “o trabalho colaborativo não se institui apenas pela organização de reuniões, mas pela criação de uma cultura de confiança, corresponsabilidade e partilha de saberes”. Nesse sentido, a atuação da coordenação revela potencialidades importantes, mas também a necessidade de estratégias que consolidem essa cultura colaborativa no cotidiano escolar.

Os resultados também indicam que os docentes se sentem, em sua maioria, à vontade para compartilhar dúvidas, dificuldades e desafios com a coordenação pedagógica, o que demonstra a existência de uma relação baseada na confiança e no apoio mútuo. Tal aspecto é fundamental para que o planejamento escolar deixe de ser um procedimento formal e se torne um espaço de reflexão crítica sobre a prática.

Libâneo (2013, p. 120) afirma que “a coordenação pedagógica deve criar um ambiente de confiança profissional, no qual o professor possa expor fragilidades sem receio de julgamento, favorecendo processos formativos mais consistentes”. Contudo, a presença de respostas que indicam menor frequência nesse diálogo evidencia que essa relação ainda pode ser aprofundada, sobretudo em contextos de maior pressão institucional.

Outro ponto relevante refere-se à utilização dos instrumentos de planejamento, como planos de aula, diários e relatórios, de forma reflexiva e não meramente burocrática. Os gráficos revelam um equilíbrio entre as respostas “frequentemente” e “sempre”, o que indica avanços significativos, mas também a existência de momentos em que tais instrumentos podem perder sua função formativa. Para Libâneo (2013, p. 138),

> os instrumentos de planejamento só cumprem sua função pedagógica quando são utilizados como ferramentas de análise, avaliação e reconstrução da prática docente. A atuação da coordenação pedagógica, nesse contexto, mostra-se fundamental para ressignificar o uso desses instrumentos, incentivando o professor a refletir sobre suas escolhas metodológicas e seus resultados pedagógicos.

Os dados relativos à articulação entre teoria e prática nos momentos de formação pedagógica evidenciam que a maioria dos docentes percebe coerência entre os conteúdos discutidos e a realidade da sala de aula, embora ainda existam respostas que indicam fragilidades nesse processo. Esse resultado reforça a ideia de que a formação continuada, mediada pela coordenação pedagógica, deve estar diretamente vinculada às experiências concretas dos professores. Tardif (2014, p. 128) destaca que “a formação docente só se torna significativa quando dialoga com os saberes da experiência e possibilita ao professor reinterpretar sua prática à luz dos referenciais teóricos”.

Assim, os dados revelam que a coordenação pedagógica da Escola Municipal Francisquinho Caetano avança na articulação entre teoria e prática, mas enfrenta o desafio permanente de tornar essas ações formativas mais sistemáticas e integradas ao planejamento escolar.

## 4.3 CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS DO TRABALHO DOCENTE: impactos, obstáculos e possibilidades no planejamento escolar

Os dados coletados revelam que grande parte dos docentes participantes considera as condições estruturais da escola apenas parcialmente adequadas para a realização do planejamento pedagógico. Essa percepção indica que, embora haja alguns recursos disponíveis, há limitações que impactam negativamente a organização e a efetivação do trabalho docente. Segundo Libâneo (2013, p. 147),

> a infraestrutura escolar, os materiais didáticos e os espaços de trabalho são componentes fundamentais para a garantia de um planejamento pedagógico eficaz, pois influenciam diretamente a prática docente e a aprendizagem dos alunos. Entre os principais obstáculos citados, destaca-se a ausência de uma sala de planejamento equipada e adequada, apontada por diversos professores.

Esse dado é consistente com os gráficos, nos quais uma parcela significativa dos respondentes indicou a inexistência de um espaço reservado para estudo e

planejamento coletivo. Essa realidade reforça o argumento de Almeida (2010, p. 64), para quem “a precariedade dos ambientes escolares destinados ao planejamento compromete a dimensão formativa e colaborativa desse processo, limitando a reflexão coletiva e a construção conjunta de propostas pedagógicas”.

Outro fator crítico identificado diz respeito ao acesso limitado a materiais didáticos atualizados, como livros, recursos digitais e equipamentos tecnológicos. Os gráficos revelam que muitos professores enfrentam dificuldades para encontrar suporte pedagógico adequado ao planejamento das aulas. Tal cenário compromete a qualidade do ensino e exige do docente constante reinvenção. Conforme aponta Veiga (2003, p. 109), “planejar é também dispor de meios materiais e intelectuais para que a ação educativa se concretize, e não apenas formular intenções distantes da realidade”.

A sobrecarga de trabalho docente foi outro aspecto fortemente destacado pelos participantes da pesquisa. Os dados indicam que os professores acumulam múltiplas funções, o que reduz o tempo disponível para o planejamento pedagógico sistemático. Essa condição é especialmente grave nas escolas rurais, onde o número de profissionais por turno é reduzido. Placco (2013, p. 80) observa que

> a intensificação do trabalho docente, sem a devida valorização das condições de exercício profissional, compromete a qualidade do planejamento e fragiliza o papel da coordenação pedagógica. A escassez de tempo para o planejamento coletivo é apontada como um dos principais desafios à efetivação de práticas colaborativas.

Conforme demonstrado nos gráficos, muitos professores relatam que os momentos destinados ao planejamento são insuficientes ou não respeitados pela organização da escola. Libâneo (2013, p. 150) defende que “o tempo pedagógico precisa ser protegido e reconhecido como parte essencial da jornada de trabalho docente, especialmente para o desenvolvimento do planejamento e da formação continuada”.

Além das questões estruturais, os docentes também mencionaram a ausência de uma política institucional consistente de valorização do planejamento. Segundo os dados, há uma percepção de que o planejamento ainda é tratado como uma obrigação formal, sem reconhecimento de seu valor pedagógico. Pimenta (2012, p. 91) destaca que “a escola precisa assumir o planejamento como um processo vivo e intencional, e não como um simples documento a ser preenchido e

arquivado”.

Os gráficos também evidenciam que, apesar das dificuldades, os professores buscam manter uma rotina de planejamento individual, ainda que de forma fragmentada. Esse esforço demonstra o compromisso profissional dos docentes com a qualidade da prática pedagógica, mesmo em condições adversas. Tardif (2014, p. 44) ressalta que “os professores constroem saberes na ação, muitas vezes sem apoio institucional, o que reforça a importância de reconhecer a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento”.

A ausência de incentivos institucionais à formação continuada foi outra limitação mencionada nos dados empíricos. Parte significativa dos docentes afirmou que raramente participa de ações formativas vinculadas ao planejamento escolar. Essa lacuna compromete a atualização pedagógica e impede a construção de propostas articuladas com os desafios da sala de aula. Para Gil (2019, p. 88), “a formação continuada deve estar integrada ao cotidiano escolar, sendo articulada pela coordenação pedagógica como parte do próprio planejamento docente”.

> O uso de tecnologias no planejamento também foi abordado nos questionários, com respostas indicando limitações no acesso a equipamentos e à internet. Essa realidade limita a incorporação de recursos digitais na organização das aulas, prejudicando práticas mais interativas e contextualizadas. A infraestrutura tecnológica da escola precisa ser entendida como parte das condições de trabalho docente, sendo indispensável para o planejamento de propostas pedagógicas inovadoras (LIBÂNEO, 2013, p. 162).

Apesar dessas limitações, os dados indicam que há um esforço da equipe pedagógica em garantir espaços mínimos de diálogo entre os professores. Alguns docentes relataram que, mesmo em horários informais, buscam construir propostas conjuntas e trocar experiências. Essa iniciativa aponta para a existência de uma cultura colaborativa incipiente, que pode ser fortalecida com apoio institucional. Como destaca Placco (2013, p. 76), “a cooperação entre professores nasce de relações de confiança e deve ser cultivada pela mediação da coordenação pedagógica e pelas condições organizacionais da escola”.

A relação entre gestão escolar e tempo pedagógico também se mostrou relevante nos dados analisados. Os professores afirmam que a rotina administrativa frequentemente invade o tempo destinado ao planejamento, deslocando o foco da prática pedagógica para a resolução de questões burocráticas. Almeida (2010, p. 66)

adverte que “quando a gestão escolar não reconhece o planejamento como dimensão pedagógica central, ela contribui para sua banalização e esvaziamento”.

A percepção sobre o apoio da equipe gestora ao planejamento foi considerada ambígua. Enquanto alguns docentes relataram que a gestão incentiva e participa das atividades de planejamento, outros indicaram que esse apoio é pontual e condicionado a demandas externas. Essa divergência reforça a importância de alinhar as ações gestoras com os princípios do projeto político-pedagógico da escola. Veiga (2003, p. 111) afirma que “o planejamento pedagógico deve ser um compromisso institucional, não apenas uma responsabilidade dos professores ou da coordenação pedagógica”.

Outro desafio mencionado nos dados refere-se à rotatividade de professores e à ausência de continuidade no planejamento de um ano letivo para o outro. Muitos docentes relataram que assumem turmas com pouco conhecimento sobre o histórico pedagógico anterior, o que dificulta a continuidade das propostas. Esse problema evidencia a necessidade de uma cultura institucional mais sistemática, apoiada por registros pedagógicos compartilhados. Libâneo (2013, p. 143) propõe que “o planejamento deve ser concebido como processo contínuo, com memória institucional que ultrapasse a individualidade dos professores”.

Os dados também apontam que, embora o PPP da escola esteja disponível, muitos professores desconhecem seus conteúdos ou não o utilizam como referência no planejamento. Essa lacuna demonstra a fragilidade do vínculo entre os documentos institucionais e a prática pedagógica cotidiana. Para Veiga (2003, p. 115), “o projeto político-pedagógico deve ser permanentemente retomado e discutido nos espaços coletivos, pois é nele que se inscrevem os princípios, metas e diretrizes que orientam o planejamento”.

Os professores expressaram que, apesar das dificuldades, há um sentimento de pertencimento à escola e um desejo coletivo de qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Essa disposição é um elemento fundamental para a transformação das práticas escolares, desde que acompanhada por políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho. Como defende Paro (2012, p. 99), “a melhoria da educação pública passa, necessariamente, pela valorização das condições objetivas em que se realiza o trabalho educativo”.

A ausência de um calendário institucional que respeite e priorize o tempo de planejamento pedagógico foi outro fator apontado pelos docentes como um

empecilho significativo. Segundo os relatos e os dados apresentados nos gráficos, é comum que os horários destinados ao planejamento sejam comprometidos por reuniões administrativas ou outras demandas emergenciais.

> Essa realidade compromete a sistematização das práticas pedagógicas e enfraquece o vínculo entre planejamento e ação docente. Sem um tempo protegido e intencionalmente dedicado ao planejamento, a qualidade do ensino torna-se refém da improvisação e da rotina burocrática (LIBÂNEO, 2013, p. 148).

Além da falta de tempo, a imprevisibilidade da rotina escolar foi citada como um fator que dificulta a continuidade do planejamento. Muitos professores relataram que as mudanças de última hora em horários, turmas e responsabilidades impactam diretamente na execução das propostas pedagógicas previamente elaboradas. Essa instabilidade revela uma fragilidade na organização da gestão escolar e compromete o processo de ensino-aprendizagem. Veiga (2003, p. 113) observa que “o planejamento requer continuidade e coerência institucional, sendo profundamente afetado pela desorganização e pela ausência de critérios na distribuição das atividades escolares”.

Outro dado importante refere-se à escassez de apoio técnico e pedagógico para o uso de recursos digitais no planejamento das atividades. Os docentes mencionaram dificuldades tanto no acesso aos equipamentos quanto na formação para utilizá-los de forma significativa. Essa limitação se torna ainda mais evidente em escolas situadas em contextos rurais, como a Escola Municipal Francisquinho Caetano, onde a infraestrutura tecnológica é precária. Placco (2013, p. 84) afirma que “o uso da tecnologia no planejamento e na prática pedagógica exige não apenas acesso aos recursos, mas também mediação formativa, reflexão crítica e suporte técnico contínuo”.

Apesar dos desafios estruturais, a pesquisa revelou uma forte disposição dos docentes em aprimorar suas práticas de planejamento. Essa vontade manifesta-se, sobretudo, em iniciativas individuais de busca por formação, elaboração de materiais próprios e colaboração espontânea entre colegas. Tardif (2014, p. 39) reconhece que

> os saberes docentes se constroem nas interações cotidianas, muitas vezes de forma autônoma, revelando a resistência e a criatividade dos professores frente às adversidades institucionais. Essa capacidade de mobilização,

> ainda que limitada por fatores externos, demonstra um potencial transformador que deve ser valorizado e fortalecido.

A análise dos gráficos também permite perceber uma tensão entre a prática docente e as expectativas institucionais. Muitos professores relataram sentir-se pressionados a cumprir metas e cronogramas definidos pela secretaria municipal de educação, muitas vezes sem considerar as realidades das turmas e do território. Essa desconexão gera sentimentos de frustração e desmotivação, além de comprometer a autonomia pedagógica dos docentes. Libâneo (2013, p. 155) alerta que “a gestão educacional não pode ignorar a singularidade das escolas e a complexidade do trabalho docente, sob o risco de produzir uma educação padronizada, ineficaz e excludente”.

A rotatividade de profissionais na rede de ensino também foi identificada como um fator que impacta diretamente a continuidade do planejamento escolar. Os professores relataram que mudanças frequentes na equipe dificultam a consolidação de projetos pedagógicos de médio e longo prazo.

> Essa descontinuidade compromete a memória pedagógica da instituição e exige constante adaptação por parte da equipe. A estabilidade das equipes é uma condição essencial para a construção de práticas planejadas, colaborativas e comprometidas com os processos formativos da escola (ALMEIDA, 2010, p. 69).

Outro aspecto que merece destaque é a ausência de mecanismos institucionais de avaliação do planejamento pedagógico. Os dados apontam que, embora os professores elaborem seus planos de aula e cumpram as exigências formais, raramente são convidados a refletir criticamente sobre os resultados obtidos.

Essa lacuna reforça a ideia de que o planejamento é, muitas vezes, compreendido como uma obrigação documental, e não como parte integrante da práxis educativa. Para Pimenta (2012, p. 96), “avaliar o planejamento é um passo necessário para qualificá-lo, tornando-o instrumento de transformação e não apenas de controle”.

Os docentes também apontaram que a falta de integração entre as diferentes etapas de ensino dificulta a construção de um planejamento articulado e coerente. Em muitos casos, os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e da EJA não possuem espaços comuns de diálogo e planejamento conjunto. Essa

fragmentação impede a construção de percursos formativos integrados para os estudantes. Veiga (2003, p. 118) defende que “o planejamento deve ser uma prática institucionalizada e interetapas, promovendo articulações entre os diferentes segmentos e fortalecendo a coesão do projeto educativo”.

A percepção sobre o papel do coordenador pedagógico na mediação dos obstáculos estruturais também foi discutida pelos docentes. Os gráficos indicam que, embora os professores reconheçam o esforço do coordenador em minimizar os impactos das limitações institucionais, há consenso de que suas ações são insuficientes diante da magnitude dos problemas. Essa constatação não desqualifica a atuação do coordenador, mas aponta para a necessidade de um trabalho articulado entre coordenação, gestão escolar e órgãos superiores do sistema de ensino. Libâneo (2013, p. 152) lembra que “a mediação pedagógica só se efetiva plenamente quando sustentada por condições objetivas e respaldo institucional”.

Os dados indicam que, apesar de todas as limitações estruturais e organizacionais enfrentadas, a equipe docente demonstra um forte compromisso com a educação pública e com os alunos da comunidade. Essa disposição ética e política é um elemento central na resistência cotidiana e na construção de alternativas viáveis de planejamento. Paro (2012, p. 97) reforça que “a defesa da escola pública de qualidade passa pelo reconhecimento do professor como sujeito político, comprometido com a transformação da realidade social por meio da educação”.

## 4.4 ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO, PPP E DIRETRIZES CURRICULARES: caminhos para o fortalecimento da prática pedagógica

Os resultados da pesquisa demonstram que a maioria dos professores reconhece a importância do PPP como orientador do planejamento escolar, embora uma parte significativa ainda tenha pouco contato com seu conteúdo. Isso revela um distanciamento entre o documento institucional e a prática pedagógica cotidiana, o que compromete sua função formativa. Veiga (2003, p. 115) destaca que “o Projeto Político-Pedagógico precisa ser apropriado pelos sujeitos da escola, ganhando sentido e concretude no dia a dia, e não permanecendo como um documento técnico-administrativo engavetado”.

Os gráficos também apontam que muitos docentes consideram o

planejamento escolar parcialmente articulado às diretrizes curriculares, o que indica lacunas na compreensão e aplicação dos referenciais legais e normativos da educação básica. Essa dificuldade pode estar relacionada à ausência de formação continuada voltada à leitura crítica desses documentos. Para Libâneo (2013, p. 145), “as diretrizes curriculares devem ser compreendidas como orientações flexíveis, que dialogam com o contexto e possibilitam ao professor construir percursos pedagógicos contextualizados”.

Apesar da existência do PPP, boa parte dos docentes relatou que não participa efetivamente de sua revisão e atualização.

> Tal exclusão limita a dimensão democrática do projeto e enfraquece a sua capacidade de orientar o planejamento de forma participativa. O PPP deve ser permanentemente reelaborado de forma coletiva, pois é nesse processo que se constrói o compromisso com a qualidade social da educação (PARO, 2012, p. 82).

A percepção de que o planejamento é, em muitos casos, construído à margem das discussões mais amplas da escola reflete um modelo ainda fragmentado de organização pedagógica. Quando não há articulação entre planejamento, PPP e diretrizes curriculares, prevalecem práticas isoladas, sem unidade formativa. Almeida (2010, p. 70) ressalta que “a articulação entre o projeto político-pedagógico e o planejamento deve garantir a coerência entre princípios, metas e práticas, promovendo uma educação comprometida com a transformação social”.

Os dados também evidenciam que os professores desejam maior protagonismo na elaboração das metas e objetivos pedagógicos da escola, mas sentem-se pouco convidados a participar. Isso sugere uma necessidade urgente de ampliação da escuta e da valorização do saber docente na construção coletiva do PPP. Conforme aponta Pimenta (2012, p. 98), “o professor precisa ser sujeito do planejamento e da construção do projeto pedagógico, e não apenas executor de decisões tomadas por instâncias administrativas”.

As respostas indicam ainda que, em muitas situações, o planejamento se restringe a cumprir exigências formais impostas pelos órgãos superiores da rede municipal, o que gera distanciamento entre o documento e a prática pedagógica efetiva. Esse aspecto é problemático porque esvazia o sentido pedagógico do planejamento. Veiga (2003, p. 113) alerta que “quando o planejamento é visto

apenas como exigência burocrática, ele perde sua função de orientar criticamente o trabalho educativo".

Embora os professores reconheçam a relevância das diretrizes curriculares, muitos declararam que sua linguagem é técnica e de difícil apropriação. Isso reforça a importância do papel da coordenação pedagógica na mediação desses documentos, traduzindo-os para a realidade concreta da escola. Libâneo (2013, p. 142) defende que "o coordenador deve atuar como um tradutor das políticas públicas em práticas pedagógicas possíveis e contextualizadas".

A ausência de momentos institucionais sistemáticos para estudo do PPP e das diretrizes curriculares foi outro ponto destacado pelos docentes. Os gráficos mostram que esses momentos, quando ocorrem, são esporádicos e desconectados das necessidades reais do planejamento. Essa lacuna compromete a formação docente e limita a compreensão crítica dos instrumentos legais. Para Gil (2019, p. 77), "a formação docente deve ser permanente e estar integrada ao cotidiano escolar, vinculada diretamente aos processos de planejamento e avaliação".

Outro dado relevante refere-se ao uso do PPP como referência nas reuniões pedagógicas. Embora os professores reconheçam sua existência, poucos relataram utilizá-lo como parâmetro para análise e avaliação do trabalho pedagógico. Isso evidencia que o PPP não está incorporado ao cotidiano da escola como documento orientador. Conforme Almeida (2010, p. 65), "o PPP deve ser um instrumento vivo, alimentado constantemente pelo debate pedagógico e pela ação-reflexão coletiva da comunidade escolar".

A falta de articulação entre planejamento e diretrizes curriculares também se manifesta no desconhecimento de muitos professores sobre as competências e habilidades previstas para cada etapa de ensino. Essa realidade aponta para a necessidade de formação específica, voltada à leitura crítica da BNCC e de seus desdobramentos curriculares locais. Pimenta (2012, p. 93) destaca que "a mediação entre os referenciais legais e a prática docente depende de processos formativos contínuos e situados".

Os gráficos demonstram que há esforços por parte da coordenação pedagógica em promover essa articulação, mas ela ainda ocorre de forma incipiente. Muitos professores sentem-se desafiados a realizar esse movimento sozinhos, o que pode levar a interpretações equivocadas ou superficiais dos documentos. Libâneo (2013, p. 160) afirma que "a articulação entre os diferentes níveis do planejamento,

institucional, curricular e didático, exige uma mediação pedagógica consistente, que favoreça a compreensão crítica dos documentos normativos".

Ainda que o PPP seja um instrumento de gestão democrática, ele só adquire essa dimensão quando os sujeitos escolares participam efetivamente de sua elaboração, aplicação e avaliação. Os dados da pesquisa indicam que essa participação ainda é restrita, muitas vezes limitada à assinatura de documentos ou ao cumprimento de metas previamente definidas. Para Veiga (2003, p. 117), "a construção coletiva do PPP é o momento privilegiado para o exercício da autonomia, da escuta e da negociação de sentidos pedagógicos".

A pesquisa também revelou que os professores valorizam a existência de metas claras e objetivos bem definidos no PPP, mas apontam a necessidade de maior alinhamento entre essas metas e as condições reais de trabalho. Esse desalinhamento pode comprometer a efetividade do planejamento. Almeida (2010, p. 68) observa que "a coerência entre o que se planeja e o que se pode realizar concretamente depende de uma análise crítica das condições estruturais, organizacionais e formativas da escola".

Os professores destacaram que o PPP deve ser ressignificado continuamente, à medida que novos desafios surgem no cotidiano escolar. Esse entendimento é fundamental para que o planejamento pedagógico se mantenha vivo e coerente com o contexto. Para Paro (2012, p. 93), "o PPP não é um documento acabado, mas um processo permanente de negociação coletiva em torno do projeto de sociedade que a escola deseja construir".

Os dados evidenciam que a articulação entre planejamento, PPP e diretrizes curriculares é um caminho necessário para fortalecer a prática pedagógica. Tal articulação permite que o planejamento deixe de ser um procedimento isolado e ganhe sentido como expressão do projeto político e pedagógico da escola. Como conclui Libâneo (2013, p. 141), "o planejamento é o momento de síntese entre os objetivos educacionais, as condições institucionais e a intencionalidade transformadora do trabalho docente".

A articulação entre o planejamento escolar e o PPP deve ocorrer em todas as etapas do processo educativo, desde a elaboração dos planos de aula até as decisões curriculares mais amplas. No entanto, os dados revelam que muitos professores ainda compreendem o planejamento como uma atividade individual, desvinculada do projeto coletivo da escola. Essa percepção reforça a necessidade

de ressignificar o planejamento como um espaço coletivo de reflexão. Segundo Veiga (2003, p. 120), “planejar na escola não é apenas prever atividades, mas situá-las dentro de um projeto coletivo de formação humana”.

Outro elemento importante destacado pelos dados é a influência da cultura institucional sobre a prática do planejamento. Em escolas onde o PPP é constantemente debatido e revisitado, há uma tendência maior de integração entre o planejamento e as diretrizes institucionais. Por outro lado, onde o projeto permanece distante dos sujeitos escolares, o planejamento tende a ser fragmentado. Libâneo (2013, p. 146) argumenta que “a cultura escolar influencia decisivamente a forma como os documentos institucionais são apropriados ou negligenciados pelos profissionais da educação”.

Os gráficos também indicam que há desconhecimento parcial entre os professores sobre as competências gerais da BNCC e sua aplicação no planejamento. Essa lacuna dificulta a construção de práticas pedagógicas alinhadas às aprendizagens essenciais previstas nacionalmente. A coordenação pedagógica, nesse contexto, deve assumir um papel formativo mais incisivo. Conforme Placco (2013, p. 79), “a função do coordenador não é apenas técnica, mas política e pedagógica, no sentido de mediar os referenciais curriculares com a realidade concreta da escola”.

A ausência de um plano de ação institucional articulado ao PPP e às diretrizes curriculares também foi identificada como um entrave à efetividade do planejamento. Muitos professores relataram que os objetivos da escola não são desdobrados em ações claras e compartilhadas. Isso compromete a coerência pedagógica e o acompanhamento sistemático dos processos educativos. Pimenta (2012, p. 95) enfatiza que “sem clareza de metas coletivas, o planejamento torna-se vulnerável às pressões externas e à descontinuidade política”.

Um fator positivo identificado nos dados é que parte dos docentes demonstra interesse em conhecer melhor o PPP e em participar de sua construção. Esse dado revela um potencial formativo e democrático importante, que pode ser explorado a partir da abertura de espaços institucionais permanentes de estudo e reflexão coletiva. Gil (2019, p. 81) destaca que “a formação situada, realizada no interior da escola e orientada por seus documentos estruturantes, é a mais eficaz para promover mudanças significativas na prática docente”.

Os professores também ressaltaram que o planejamento se torna mais

efetivo quando vinculado ao diagnóstico das necessidades dos alunos e da comunidade. No entanto, essa vinculação nem sempre ocorre de forma sistemática, o que revela a fragilidade de processos de avaliação institucional articulados ao PPP. Veiga (2003, p. 124) lembra que “o planejamento escolar precisa partir da realidade concreta dos sujeitos que compõem a escola e ser orientado por diagnósticos construídos coletivamente”.

A pesquisa mostrou ainda que os momentos de reflexão sobre o PPP são geralmente conduzidos pela coordenação pedagógica, mas com baixa adesão dos docentes, muitas vezes por falta de clareza sobre sua relevância prática. Isso indica que a forma como esses encontros são organizados impacta diretamente na participação e no engajamento dos professores. Almeida (2010, p. 67) argumenta que “é preciso que os espaços pedagógicos sejam pensados como momentos de formação e de construção de sentido, e não como reuniões meramente operacionais”.

A análise dos dados aponta para a necessidade de consolidar uma cultura institucional em que planejamento, PPP e diretrizes curriculares sejam compreendidos como partes integradas de um mesmo processo formativo. Essa integração exige não apenas documentos bem elaborados, mas sobretudo sujeitos comprometidos, tempos institucionais garantidos e mediação pedagógica qualificada. Como afirma Libâneo (2013, p. 144), “a unidade entre os diferentes níveis do planejamento educativo é condição para que a escola cumpra sua função social de forma democrática e transformadora”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender, em profundidade, o modo como o planejamento escolar se constitui como eixo estruturante da organização pedagógica e do trabalho docente, especialmente no contexto da Escola Municipal Francisquinho Caetano, situada no município de Riachuelo/RN.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que o planejamento não pode ser compreendido como mera formalidade administrativa, mas como processo contínuo, coletivo e intencional que articula concepções de ensino, demandas da escola, necessidades dos estudantes e caminhos formativos capazes de qualificar a prática pedagógica. Esse entendimento ganha força quando analisado a partir das vivências dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, sobretudo professores e coordenação pedagógica, cuja atuação conjunta se revela determinante para a construção de práticas coerentes com os objetivos educativos e com a realidade social da comunidade em que a escola está inserida.

A análise realizada evidenciou que a coordenação pedagógica desempenha papel decisivo no acompanhamento, mediação e fortalecimento desse processo. Mais do que gestora de documentos ou articuladora de reuniões, a coordenação emerge como figura formadora, orientadora e facilitadora da aprendizagem docente. Ao atuar no entrelaçamento entre teoria e prática, a coordenação possibilita que os professores ressignifiquem seus saberes, revisem metodologias, discutam estratégias e encontrem caminhos mais consistentes para responder às demandas reais das turmas que atendem.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que a atuação da coordenação se estende para além do planejamento formal, alcançando dimensões relacionais, emocionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar, como mediação de conflitos, apoio aos docentes em situações de desafio, orientação sobre práticas avaliativas e incentivo à construção de projetos coletivos.

No entanto, apesar dessa relevância, constatou-se que o planejamento escolar ainda enfrenta obstáculos que dificultam sua materialização plena no cotidiano. Entre os principais desafios apresentados pelos professores, destacam-se a falta de tempo adequado para pensar, discutir e elaborar ações de forma coletiva; a fragmentação das rotinas escolares, que por vezes impede a continuidade

das ações formativas; a limitação de recursos didáticos e estruturais; e a sobrecarga de tarefas administrativas que tornam o trabalho docente mais complexo e desgastante. Esses elementos acabam reduzindo a potência transformadora do planejamento e limitando a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, contextualizadas e significativas para os estudantes.

Outro aspecto relevante observado diz respeito à relação entre planejamento e prática docente. Ficou evidente que muitos professores reconhecem a importância do planejamento, porém ainda encontram dificuldades em transformá-lo em ações coerentes com a dinâmica da sala de aula.

Essa distância entre o previsto e o realizado muitas vezes está associada às condições concretas de trabalho, à diversidade de perfis estudantis e às exigências de adaptação constante que o professor precisa assumir diante de situações inesperadas. Nesse contexto, o planejamento precisa ser compreendido como documento vivo, flexível e aberto a revisões, que dialoga permanentemente com as necessidades dos estudantes e com as possibilidades reais de desenvolvimento das aulas.

A pesquisa também permitiu identificar que a escola enfrenta desafios relacionados à participação da família e da comunidade no processo educativo. Embora existam iniciativas de aproximação e diálogo, ainda há barreiras que dificultam o envolvimento efetivo das famílias nas ações pedagógicas. Muitas vivenciam jornadas extensas de trabalho, possuem pouco tempo ou ainda não compreendem plenamente o papel compartilhado entre escola e família no desenvolvimento dos estudantes.

Esse distanciamento, observado em diferentes momentos da rotina escolar, impacta diretamente o planejamento e a prática docente, uma vez que a aprendizagem depende, de forma significativa, da corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos. Assim, a coordenação pedagógica assume também a função de mediadora entre escola e famílias, promovendo espaços de escuta, diálogo e construção coletiva de compromissos.

A partir das análises, tornou-se evidente que o fortalecimento da coordenação pedagógica é fundamental para o avanço do planejamento escolar e da prática docente. Isso inclui garantir condições adequadas de trabalho, ampliar espaços de estudo e reflexão, incentivar o trabalho colaborativo e valorizar a formação continuada dos profissionais envolvidos. Além disso, é necessário ampliar

o papel da escola como espaço de protagonismo pedagógico, onde professores se sintam valorizados e participem ativamente das decisões, contribuindo para a construção de uma cultura institucional mais democrática, crítica e participativa.

Outro ponto essencial destacado pela pesquisa é a importância de compreender a escola como espaço dinâmico, atravessado por múltiplos desafios e demandas sociais. No caso da Escola Municipal Francisquinho Caetano, sua identidade se constrói no diálogo com a diversidade dos estudantes, com a comunidade local e com a complexidade das relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Essa compreensão exige que o planejamento não seja apenas exercício técnico, mas também político, ético e social, sensível às singularidades do território e às especificidades da população atendida. O planejamento precisa, portanto, considerar a realidade concreta dos alunos, suas condições de vida, seus ritmos de aprendizagem, sua cultura e seus saberes, para que as práticas docentes realmente promovam equidade e inclusão.

De modo geral, a pesquisa permitiu reforçar que a qualidade do processo educativo depende diretamente da articulação permanente entre planejamento, coordenação, prática docente e participação da comunidade escolar. Somente através dessa trama de relações, pautada no diálogo e na cooperação, é possível transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de promover desenvolvimento integral aos estudantes. A coordenação pedagógica, nesse sentido, emerge como figura essencial para sustentar processos formativos, promover a reflexão coletiva e incentivar práticas inovadoras que renovem a ação pedagógica.

Ao finalizar este estudo, compreende-se que o trabalho desenvolvido não encerra o debate, mas abre caminhos para novas investigações e reflexões sobre o papel do planejamento escolar e da coordenação pedagógica em contextos municipais. A pesquisa reforça a necessidade de investir continuamente na formação dos profissionais da educação, na valorização da coordenação pedagógica e na construção de práticas colaborativas que fortaleçam o trabalho docente.

Além disso, destaca-se a importância de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, recursos adequados e estrutura funcional para que escolas, especialmente as situadas em municípios pequenos, possam desenvolver plenamente seu potencial formativo.

Espera-se que este estudo contribua para que a Escola Municipal Francisquinho Caetano e outras instituições semelhantes possam repensar seus processos, fortalecer suas práticas e consolidar uma cultura pedagógica comprometida com a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar aprimoramentos contínuos, reconhecendo que a educação é processo vivo, inacabado e permanentemente desafiado a reinventar-se em prol de uma sociedade mais justa, crítica e inclusiva.

Diante dos achados da pesquisa, recomenda-se que a gestão municipal de educação promova políticas de fortalecimento da coordenação pedagógica, assegurando não apenas sua presença nas escolas, mas também sua formação contínua, com foco na mediação pedagógica, liderança formativa e articulação entre teoria e prática.

É igualmente essencial garantir tempos institucionais e espaços físicos adequados para o planejamento coletivo, além de investir em infraestrutura e recursos didáticos que permitam aos docentes realizar um trabalho planejado com qualidade e coerência. Tais medidas, alinhadas às diretrizes da gestão democrática e participativa, podem contribuir para consolidar o planejamento como eixo integrador das práticas escolares e formativas.

Recomenda-se ainda que as escolas desenvolvam estratégias para ampliar a participação da comunidade e das famílias no processo educativo, reconhecendo sua importância na construção de uma educação contextualizada e emancipadora. A promoção de encontros formativos interativos, projetos comunitários e canais permanentes de diálogo pode fortalecer o vínculo entre escola e território, ampliando o impacto do planejamento pedagógico e assegurando sua aderência às reais necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a coordenação pedagógica deve assumir o papel de articuladora desses processos, promovendo a escuta ativa, a corresponsabilidade e o protagonismo dos diferentes atores escolares.

Como desdobramento deste estudo, sugere-se o aprofundamento de pesquisas que explorem, de forma comparativa, o papel da coordenação pedagógica em diferentes contextos educacionais, especialmente entre escolas urbanas e rurais, a fim de compreender as especificidades, limites e potencialidades de cada realidade.

Além disso, estudos que investiguem o impacto de programas de formação continuada na qualificação do planejamento escolar ou que analisem a efetividade

do PPP como instrumento de transformação pedagógica poderão oferecer subsídios relevantes para o avanço das práticas educativas em nível local e nacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Loyola, 2010.

ANDRÉ, Marisa. **Coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional docente**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a Educação Básica**: orientações para a prática docente. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 6 de dezembro de 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Adriana. **Projeto Político-Pedagógico**: construção coletiva e prática docente. São Paulo: Moderna, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual de pesquisa educacional**. São Paulo: IAS, 2020.

LIMA, Fernanda; OLIVEIRA, Ricardo. **Planejamento colaborativo na escola**: experiências e reflexões. São Paulo: Cortez, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: o papel do planejamento pedagógico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação e planejamento escolar**: fundamentos e metodologias. São Paulo: Cortez, 2019.

MACHADO, Carla; PEREIRA, Lucas. **Formação continuada de professores**: estratégias para o aprimoramento do planejamento escolar. Porto Alegre: Penso, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e democracia**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Loyola, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes práticos do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Aparecida da. **Planejamento escolar e cultura docente**. São Paulo: Cortez, 2019.

SOARES, Magda. **Coordenação pedagógica**: integração entre teoria e prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TARDIF, Maurice. **Formação de professores**: saberes profissionais e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

VALLADARES, Patrícia. **Planejamento escolar e inovação pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 2003.

APÊNDICE A – Questionário aplicado

## Coordenação Pedagógica e as Vivências do Planejamento Escolar

Dilemas, Teoria e Prática na Escola Municipal Francisquinho Caetano – Riachuelo/RN

---

Objetivo

Compreender a percepção dos professores sobre a atuação da coordenação pedagógica e os desafios do planejamento escolar na prática docente.

Instruções

Marque apenas uma alternativa para cada questão. As opções de resposta seguem a escala:

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Sempre

---

1. A coordenação pedagógica acompanha e orienta o planejamento das minhas aulas de forma contínua.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente (X) Sempre

2. Os momentos de planejamento coletivo contribuem para melhorar minha prática pedagógica.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente (X) Sempre

3. Sinto-me à vontade para compartilhar dificuldades e dúvidas com a coordenação pedagógica.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes (X) Frequentemente ( ) Sempre

4. As orientações da coordenação estão em sintonia com as necessidades reais da sala de aula.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente (X) Sempre

5. O planejamento escolar contempla discussões teóricas relevantes para a prática docente.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente (X) Sempre

6. A coordenação pedagógica incentiva o trabalho colaborativo entre os professores.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente (X) Sempre

7. As formações pedagógicas oferecidas pela escola contribuem efetivamente para o aprimoramento do meu planejamento.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes (X) Frequentemente ( ) Sempre

8. Há um diálogo constante entre coordenação e professores na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes (X) Frequentemente ( ) Sempre

9. Os instrumentos de planejamento (planos de aula, diários, relatórios etc.) são utilizados de forma reflexiva e não apenas burocrática.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente (X) Sempre

10. Considero que há coerência entre a teoria discutida nos momentos de formação e a prática vivenciada na sala de aula.

( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente (X) Sempre

---

Observações (opcional)

_____
___

_____
___

_____
___

ANEXO A – Declaração de inexistência de plágio ou autoplágio

**DECLARAÇÃO DE INEXISTENCIA DE PLÁGIO E AUTOPLÁGIO**

Eu, **MARILENE AMBRÓSIO DA SILVA,** CPF nº 011.876.224-94 , aluna de Mestrado em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, EIN nº 37-1955767, declaro para os devidos fins que o trabalho de pesquisa para obtenção do título de Mestre a ser apresentada nesta instituição é original e que todas as citações estarão corretamente identificadas. Tenho plena consciência de que a utilização de elementos alheios não identificados constitui grave falta ética e disciplinar. Fui devidamente informada e conscientizada acerca das implicações relacionadas a plágio.

Florida-USA, 23 de janeiro de 2026.

Marilene Ambrósio da Silva

**MARILENE AMBRÓSIO DA SILVA**
Mestranda

Scanned with CamScanner