

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E BNCC: A PROMOÇÃO DE EQUIDADE NA ESCOLA

PEDAGOGICAL COORDINATION AND BNCC: THE PROMOTION OF EQUITY IN SCHOOL

Vinícius Nicéas do Nascimento¹

RESUMO: O presente estudo analisa a presença e a prática da equidade nas escolas por meio da percepção de coordenadores pedagógicos. Considerando que a equidade é um valor essencial para garantir a igualdade democrática dos estudantes à educação de qualidade e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propicia que o debate sobre a equidade se desloque da esfera legal para as práticas pedagógicas, compreender tal realidade se manifesta relevante. Nossa fundamentação teórica foi construída a partir dos estudos de Almeida (2021), Frangella (2020), Freitas (2007), Perez (2018), Sousa (2020), entre outros, os quais discutem sobre equidade na educação, BNCC e a atuação do coordenador pedagógico. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, por meio de pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários com coordenadores pedagógicos. Os resultados apontaram que os coordenadores pedagógicos reconhecem a presença da equidade na escola como um elemento que contribui para a aprendizagem dos estudantes, considerando suas individualidades, e que a Pedagogia de Projetos é um mecanismo para promover a equidade.

288

Palavras-chave: Equidade. BNCC. Coordenação pedagógica.

ABSTRACT: This study analyzes the presence and practice of equity in schools through the perception of pedagogical coordinators. Considering that equity is an essential value to guarantee the democratic equality of students to quality education and that the Common National Curriculum Base (BNCC) allows the debate on equity to move from the legal sphere to pedagogical practices, understanding this reality if manifests relevant. Our theoretical foundation was built from studies by Almeida (2021), Frangella (2020), Freitas (2007), Perez (2018), Sousa (2020), among others, who discuss about equity in education, the BNCC and the role of the pedagogical coordinator. The methodology used was of a qualitative approach and exploratory character, through bibliographical research and application of questionnaires with pedagogical coordinators. The results showed that the pedagogical coordinators recognize the presence of equity in the school as an element that contributes to student learning, considering their individuality, and that the Project Pedagogy is a mechanism to promote equity.

Keywords: Equity. BNCC. Pedagogical coordination.

¹ Mestre em Linguística (UFPE). Graduado em Letras (Licenciatura Português e Espanhol - UFPE). Especialista em Gestão escolar e Coordenação pedagógica (Faculdade ALPHA). Professor de línguas portuguesa e espanhola no Ensino Fundamental (Anos Finais). Atuou como professor de Graduação e Pós-graduação. Desenvolve pesquisas ancoradas na Análise Crítica do Discurso, na Linguística Textual e Linguística Cognitiva, com foco no estudo das metáforas.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vem buscando, ao longo das últimas décadas, consolidar propostas que visam uma educação de qualidade e dirimir desigualdades sociais que marcam a história do país. Para alcançar tal objetivo, diversas mudanças nas estruturas escolares, nas práticas educativas e nos dispositivos legais têm sido feitas. Nesse cenário, emerge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que permite o repensar de diversas práticas pedagógicas e a atuação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a equidade pode ser entendida como a oferta de condições adequadas para a aprendizagem em relação às especificidades de cada indivíduo/estudante e, com isso, de acordo com Frangella (2020, p. 5), se faz necessária a “busca por equidade com qualidade e justiça social, ou seja, a partir de uma lógica que associa igualdade à equidade; à distribuição igualitária de conhecimento a todos os estudantes”.

O coordenador pedagógico possui um papel importante e estratégico no ambiente escolar, visto que pode contribuir para promover a equidade além de poder analisar se as práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar têm sido significativas. Reconhecendo que as necessidades dos estudantes são distintas, o coordenador pode auxiliar na orientação e no planejamento das ações pedagógicas para que a inclusão de todos seja uma realidade, a equidade seja presente na escola e que, assim, as desigualdades sejam superadas.

Considera-se, então, que o acesso dos estudantes aos conhecimentos e vivências necessários à formação cidadã integral frente as demandas indicadas na BNCC para a educação brasileira passa pela promoção da equidade. Para os gestores, e coordenadores pedagógicos, a BNCC “trata-se de uma oportunidade para juntarem esforços na formulação de estratégias e na consolidação de práticas voltadas para assegurar a efetivação e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes” (PEREZ, 2018, p. 11).

Diante dessa realidade social, assumimos como problema de pesquisa: *Como o coordenador pedagógico percebe a presença e a prática da equidade na escola?* A investigação sobre a equidade no ambiente escolar se justifica porque a temática é tratada pela sociedade de forma superficial e “de forma irreflexiva fazendo com que mesmo a escola, local por excelência de aprendizado e saber, seja reflexo não da atitude crítica, mas de uma reprodução das coisas mesmas” (SOUSA, 2020, p. 13)

Acreditamos que, a partir da formação superior inicial realizada pelos coordenadores pedagógicos (Pedagogia e/ou Licenciatura), a prática da equidade na escola é percebida como significativa por esses profissionais. Além disso, consideramos que os coordenadores pedagógicos reconhecem a presença de práticas de equidade nas escolas em que atuam. Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa *analisar a percepção do coordenador pedagógico a respeito da equidade* e delimitamos, como objetivos específicos, compreender a relevância da equidade para a educação, à luz da BNCC, e discutir práticas que fomentam a equidade na escola.

Discutimos, no referencial teórico, o conceito de equidade, bem como sua relação com a Educação, apontando os aspectos centrais da equidade para a sociedade, além de tratar da equidade na escola e da equidade como um elemento essencial à proposta da Base Nacional Comum Curricular. Também, nos detemos na relação entre a coordenação pedagógica e a equidade, abordando também a função de coordenador pedagógico frente a BNCC.

O terceiro tópico é dedicado a descrever os aspectos metodológicos empreendidos para a realização da pesquisa. Já no quarto tópico, tratamos da análise dos dados para compreender a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a equidade, com análise do perfil dos sujeitos e das respostas dos questionários sobre presença da equidade nas escolas. No último tópico, tecemos as considerações finais sobre os resultados da investigação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

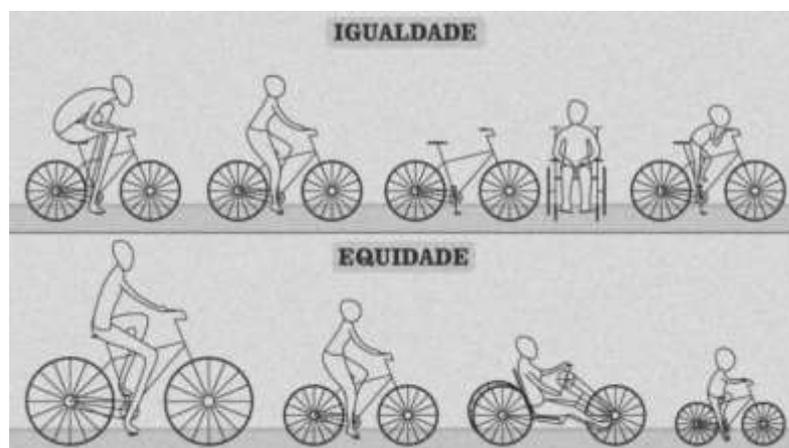
2.1. Equidade e Educação

Para discutir a relação entre equidade e educação, é necessário primeiramente nos debruçar sobre o conceito de equidade. Conforme o Dicionário *On-line* de Português, a palavra equidade pode ser compreendida como “característica de algo ou alguém que revela senso de justiça”, “correção no modo de agir” e “disposição para reconhecer a imparcialidade do direito de cada indivíduo” (EQUIDADE, 2021).

Em outras palavras, a equidade está relacionada a um julgamento justo, no qual os indivíduos têm seus direitos reconhecidos. Considerando que a educação é um direito assegurado a todos os atores sociais, a equidade se apresenta como indispensável para a

realização dessa premissa. Visto que o conceito de equidade perpassa a noção de justiça, ele pode ser confundido com igualdade. Sobre essa questão, observemos a figura 1:

Figura 1. Igualdade e Equidade



Fonte: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-equidade/>

É perceptível, na figura acima, que enquanto a igualdade remete ao idêntico e está desvinculada da realidade social, a equidade se constitui na equiparação de condições para que os indivíduos possam agir socialmente. Enquanto na primeira situação, os atores sociais dispõem de um meio de transporte igual para todos (o que dificulta a realização da atividade dos indivíduos um e quatro, em razão do tamanho, e do indivíduo três, em razão da sua limitação física), os atores sociais possuem, na segunda situação, condições equitativas para realização da atividade (com a adaptação do meio de transporte para cada especificidade).

291

É essa sutil distinção entre igualdade e equidade que precisa ser vivenciada no cotidiano escolar e promovida pelos atores sociais envolvidos, especificamente os coordenadores pedagógicos, para garantir uma educação de qualidade mediante as demandas sociais do país. Equidade, então, incide sobre uma contextualização da realidade para uma atuação educacional satisfatória.

Embora haja a compreensão da necessidade de promover a equidade na sociedade, e especificamente na educação, os problemas sociais do Brasil continuam presentes e persistentes, mesmo com sistemas educacionais estruturados e diversos programas sociais implantados, em razão de que o “agravamento prossegue principalmente com a reprodução de desigualdades de riqueza e renda, os efeitos polarizadores da globalização, as consequências sociais nefastas do neoliberalismo” (FREITAS, 2007, p. 55).

O conceito de equidade pode, também, ser confundido com o de justiça, razão pela qual a discussão desse tema se apresenta relevante, pois “funcionam como tentativas de regulação e controle, e assim expulsam de suas formulações a ‘diferença’; a tomada da equidade como igualdade esvazia as lutas políticas pela significação na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas” (FRANGELLA, 2020, p. 3).

Segundo Aristóteles (2001, p. 118), o equitativo “é justo, superior a uma espécie de justiça - não justiça absoluta, mas ao erro proveniente do caráter absoluto da disposição legal. E essa é a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade”. Dito de outra maneira, a equidade não se realiza no universal, mas na promoção de subsídios adequados às demandas individuais. Ou seja, o sentido de equidade “não simplesmente se traduz como igualdade sem diferenciação, ao contrário, a equidade exige o reconhecimento das desigualdades que demandam que ajustes da lei sejam possíveis, nos termos aristotélicos, como correção da lei” (FRANGELLA, 2020, p. 6)

De acordo com os estudos de Freitas (2007), a equidade passou a ser presente nas discussões educacionais em conferências e fóruns nacionais/mundiais nos anos 1990 e 2000, sobretudo na América Latina por meio da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). No Brasil, o tema da equidade figurou as propostas relacionadas a qualidade do ensino, sob o viés econômico, sinalizando que a prática de equidade requer inovação nas diretrizes e procedimentos (GOMES; SOBRINHO, 1992), sendo entendida como um compromisso de política educacional, embora “pouco tem sido tratado especificamente na literatura educacional brasileira” (FREITAS, 2007, p. 56).

Freitas (2007) pontua que a equidade pode ser entendida sob três perspectivas, a saber: (1) *sistema de liberdade natural*; (2) *igualdade liberal de oportunidades*; e (3) *igualdade democrática*. Na primeira perspectiva, a equidade se limita a eliminar barreiras legais, buscando uma igualdade formal, sendo uma visão restrita de equidade. Na segunda perspectiva, a equidade se manifesta como um ponto de partida igual para todos, garantindo oportunidades equitativas, porém sem considerar as especificidades individuais, as quais podem impedir o sucesso de (grande) parte dos envolvidos no processo, em que “devem ser suprimidas barreiras artificiais para uns e privilégios especiais que assegurem ‘vantagem injusta’ para outros” (FREITAS, 2007, p. 57).

Já a terceira perspectiva, a da igualdade democrática, pressupõe que uma sociedade ordenada deve estar pautada pelo princípio da justiça em liberdades iguais para todos, com

a satisfação das necessidades básicas do indivíduo/cidadão (FREITAS, 2007). Nesse contexto, o equitativo não é justo segundo a lei, embora seja justo mediante as especificidades dos atores sociais. A partir dessa percepção de justiça social, Frangella (2020, p. 7) aponta que “todos os valores sociais devem ser distribuídos igualitariamente a não ser que a distribuição desigual de um ou de todos esses valores traga vantagens para todos”. A autora salienta que é essa ideia de justiça como/com equidade que se depreende da BNCC.

Em outras palavras, a equidade se estabelece por meio dos princípios de *liberdades iguais e justiça distributiva*, em que “a distribuição de bens como renda, riqueza, acesso a oportunidades educacionais e ocupacionais e a provisão de serviços tem somente um valor instrumental para a realização do auto-respeito” (FREITAS, 2007, p. 60).

Observamos, então, que as discussões de Freitas (2007) e Frangella (2020) se alinham na defesa de que a equidade é um aspecto necessário para que haja um ensino de qualidade satisfatória e que atenda às demandas sociais existentes, visto que “pensar a questão da equidade não implica na uniformidade, mas nas condições possíveis de desenvolvimento no que se refere a proximidade da qualidade educacional” (SOUSA, 2020, p. 23).

2.2. Equidade na Escola

Para abordar a equidade na escola é necessário compreender que a escola é “um ambiente importante para a vida humana na sociedade moderna [e], por isso, é essencial discutir conceitualmente as diferenças fundamentais entre igualdade e equidade dentro da escola, uma vez que ela reflete os anseios sociais mais latentes” (SOUSA, 2020, p. 27). Ou seja, como espaço de construção de conhecimentos e formação cidadã, a escola deve abranger a equidade em suas atividades.

Praticar e promover a equidade na escola significa “adaptar as regras e as condições materiais e emocionais às necessidades e possibilidades de cada um” (PEREZ, 2018, p. 79), proporcionando ações diferenciadas em busca do aprendizado da coletividade e reafirmando o direito de aprender atribuído a todos. Nesse sentido, a escola deve gerar as condições para que todos aprendam e se desenvolvam, com um repertório de práticas pedagógicas alinhadas aos membros de sua comunidade.

Em relação à equidade educacional, Xavier, Sobrinho e Plank (1992, p. 74) afirmam que o sistema educacional brasileiro tem falhado na promoção da equidade, tanto na

equidade horizontal, em que “desiguais recebem tratamento diferente, baseado no tamanho dessas diferenças”, isto é, quem tem mais necessidade deve receber mais recursos, quanto na equidade vertical, na qual “iguais recebem tratamento igual dentro do sistema”, ou seja, uma igualdade na distribuição dos recursos.

Considerando que atualmente a equidade vertical seria representada pela proposta da BNCC para a educação brasileira e a equidade horizontal seria representada por práticas pedagógicas vivenciadas na escola, é oportuno apontar que há uma tentativa de reverter esse histórico negativo, visto que “deve haver acesso universal a uma quantidade mínima de educação” e que “a ninguém deve ser negado o acesso a uma quantidade mínima considerada socialmente necessária” (XAVIER; SOBRINHO; PLANK, 1992, p. 75).

Sob o ponto de vista legal, Freitas (2007) aponta que a promoção da equidade na escola está relacionada com formas alternativas de acesso ao ensino, independente da escolarização anterior; programas suplementares compensatórios; obrigatoriedade de estudos de recuperação e acompanhamento escolar para os casos de baixo rendimento escolar; dentre outros. Observa-se que as diretrizes apresentadas não abrangem práticas pedagógicas do cotidiano escolar, limitando-se a aspectos burocráticos e organizacionais da escola.

Sousa (2020) salienta, a partir de uma pesquisa de campo sobre a percepção da equidade sob o ponto de vista de estudantes de Ensino Médio, a complexidade da equidade no ambiente escolar, principalmente referente às políticas educacionais, e afirma que é preciso “reconhecer o diferente em sua diferença contribuindo para um processo equânime onde as desigualdades possam ser percebidas a fim de se erradicarem por meio de uma consciência ativa que possibilite o reconhecimento e a sua transformação” (SOUSA, 2020, p. 21). Apesar de tocar na presença da equidade na escola, essas discussões giram em torno da equidade sob a ótica político-social, não abrangendo práticas pedagógicas que possam contribuir para haver uma sociedade equânime.

Nessa perspectiva, o que fica claro é que a “concepção de equidade na educação básica brasileira supõe a seletividade de demandas sociais como critério definidor da atuação estatal”, considerando-se que tais demandas “não chegam a ser constitutivas de condições necessárias à promoção da equidade educacional”, pois a atuação social pela equidade “praticamente se limita a incrementar os percursos de escolarização historicamente possibilitados aos menos favorecidos” (FREITAS, 2007, p. 66).

Esta é a lacuna e o avanço político-educacional que vislumbramos sobre a questão da equidade na escola, que acreditamos surgir com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a saber: a presença e a promoção da equidade na escola deve sair das esferas legal e organizacional para figurar as práticas pedagógicas cotidianas.

Para discutirmos a presença da equidade na BNCC, é necessário compreender que a Base é “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p.7). Sobre a equidade, a BNCC salienta que um planejamento com foco na equidade exige reconhecer “a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular (BRASIL, 2018, p. 16)

Observamos que a BNCC busca garantir um patamar comum de aprendizagens para os estudantes brasileiros, o qual deve ser alcançado por todos por meio do ingresso, permanência e aprendizado na escola, conforme apontado por Xavier, Sobrinho e Plank (1992). Essa visão nos sinaliza que a BNCC retoma os aspectos legais já mencionados, porém, por se tratar de um dispositivo legal-pedagógico, percebe-se que a BNCC abre espaço para ir além desses aspectos e pensar na perspectiva pedagógica da equidade.

É importante destacar que trazer a equidade para a educação brasileira não é uma novidade/ inovação da BNCC, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), e suas alterações posteriores, sinaliza ações para promoção da equidade na educação, além de outros dispositivos legais, tais como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destacando “a valorização das diferenças e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais” (FREITAS, 2007, p. 64-65).

Considerando a presença e a prática da equidade na escola como formas de garantir a igualdade democrática, observamos que as competências gerais 9 e 10 da BNCC dão conta de explicitar a empatia e cooperação como formas de acolhimento e valorização dos indivíduos, além de destacar a responsabilidade e a cidadania como aspectos essenciais para tomada de decisões, com princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários.

Além dessas competências gerais, a abordagem da equidade nas práticas pedagógicas aparece explicitamente em habilidades específicas da BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Finais), no componente curricular Educação Física, bem como para o

Ensino Médio, nas áreas Linguagem e Ciências da Natureza, o que salienta a importância da equidade nas práticas pedagógicas na/da escola.

Nesse sentido, consideramos que a equidade deve ser um elemento presente nas propostas e atividades didáticas, visto que a escola precisa educar para a vida (e não para uma etapa educacional posterior). A promoção da equidade é uma prática de educação para a vida, pois reconhecer as necessidades individuais e propiciar que todos se desenvolvam é uma forma de potencializar os princípios apontados na BNCC.

Assim, concordando com os estudos de Perez (2018), faz-se necessário desenvolver uma competência relacional, isto é, a “capacidade de conviver – e ser bem-sucedido – na diversidade ou heterogeneidade de situações com que depara na sala de aula” e, nesse direcionamento, a equidade “é, sem preconceito, sem ofensa, saber lidar com os alunos na diversidade das possibilidades do ser de cada um e das condições de atuação ou de expressão de cada um” (PEREZ, 2018, p. 91-92).

2.3. Equidade e Coordenação pedagógica

Para discutir a relação entre equidade e coordenação pedagógica é necessário compreender o coordenador como “um mediador individual e coletivo, como um articulador/negociador do trabalho pedagógico, mas, principalmente um sujeito convicto de sua contribuição pedagógica” (OLIVEIRA; DANTAS, 2021, p. 146). É este profissional que busca um processo educativo significativo, um ensino com qualidade e aprendizagem. Com essa visão, o coordenador pedagógico deve

Assumir seu papel de formador, acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos, apoiar os professores no desenvolvimento do seu trabalho, requer uma contínua busca pelo reconhecimento do seu papel na instituição em que atua, melhores condições de trabalho e consolidação das políticas de formação em serviço. A própria complexidade da dinâmica escolar exige desse profissional um alto grau de competência para gerenciar seu tempo, sua rotina, para não ser ‘engolido’ pelas emergências do cotidiano (SALVADOR, 2012, p. 27)

Nesse direcionamento, o coordenador pedagógico precisa ser articulador, formador, agente transformador e, em termos éticos, espera-se do coordenador pedagógico “a promoção da convivência solidária na instituição e a intervenção na construção da humanidade e da sociedade que queremos” (SALVADOR, 2012, p. 33-34). A atividade profissional do coordenador pedagógico incide tanto nas questões organizacionais da dinâmica escolar quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Estudos que focalizam o coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola (ALMEIDA; PLACCO, 2021) apontam que a vivência de valores sociais no ambiente escolar, tais como solidariedade, respeito e cooperação, potencializam a aprendizagem e contribuem para a formação cidadã dos estudantes. Advogamos que a prática da equidade se insere nessa mesma perspectiva e que o coordenador pedagógico pode (e deve) “identificar os detalhes do cotidiano das ações individuais para propor ações coletivas e solidárias, em função das necessidades do momento” (ALMEIDA, 2021, p. 124).

Concordamos, então, que o coordenador pedagógico “promove a dinâmica de trabalho na escola, gera oportunidades para que as melhores práticas sejam exercidas e atua como guardião das ações que visam às aprendizagens e ao desenvolvimento de todas as crianças e jovens participantes da comunidade escolar” (PEREZ, 2018, p. 59). As decisões didático-pedagógicas e curriculares, o planejamento de trabalho e os eventos realizados necessitam que o coordenador pedagógico desenvolva um olhar para a presença da equidade, buscando a superação das desigualdades existentes no ambiente escolar, o que pressupõe reconhecer primeiramente que os estudantes são diferentes e que suas necessidades também o são.

Corroborando o que Perez (2018) apontou, Almeida (2021, p. 123) assevera que “embora reconhecendo que vivemos em uma época de turbulência de valores, alguns deles precisam ser apresentados e representados”, visto que “são eles que vão garantir a sobrevivência de nossa espécie como humanos: a justiça, a dignidade, o respeito e a solidariedade”. Tais valores precisam ser vivenciados por toda a comunidade escolar, sobretudo nas salas de aula, com práticas que promovam a equidade.

Para tanto, o coordenador pedagógico possui como atribuição a compreensão dos direitos de aprendizagem dispostos na BNCC e a busca de referências, metodologias e orientações para que essas aprendizagens se efetivem. Indo além da visão de supervisão escolar, a qual se limitava ao controle das atividades educacionais, atualmente, o coordenador pedagógico “é parte da equipe gestora e um pouco mais distante do caráter de inspetor de ensino, busca exercer o papel de articulador dos processos educacionais” (LINS, 2016, p. 33).

Em outros termos, o coordenador “tem como função primordial a atualização dos conhecimentos, principalmente para oportunizar aos docentes a reflexão da prática e, portanto, promover novas direções e novas mudanças na prática pedagógica” (LINS, 2016,

p. 35). Nessa promoção de novas práticas estão inseridas a BNCC e a equidade, visto que tanto contribuem para o sucesso educacional dos estudantes quanto para a formação deles como cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

É dessa compreensão da equidade como pressuposto necessário ao cotidiano escolar que se busca a qualidade da educação brasileira e a consolidação das diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular. É com coordenadores pedagógicos conscientes de seu papel e engajados na concretização dos objetivos educacionais que conseguiremos promover ambientes escolares em que a equidade esteja cada vez mais presente.

É essencial o posicionamento do coordenador pedagógico “na promoção de um clima institucional marcado pelo respeito, pela valorização da diversidade, da autonomia e da confiança na aprendizagem de todos”, o que vai contribuir para “criar um ambiente propício e seguro na escola, em cada sala de aula, visando ao desenvolvimento de estudantes e professores” (PEREZ, 2018, p. 73).

Conforme apontou Sousa (2020), para desenvolver um trabalho significativo na promoção da equidade na escola, o coordenador pedagógico deve buscar alinhar as diretrizes da BNCC com o projeto pedagógico da escola, já que, enquanto a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) “busca uma organização do trabalho pedagógico em sua abrangência, tornando-o, assim, o documento de maior referência para o coletivo escolar e a comunidade” (BRISOLLA; DUTRA, 2019, p. 37).

O PPP de uma escola aponta uma direção, uma visão de mundo e de sociedade, sendo um documento essencial para o coordenador pedagógico, tanto na elaboração, quanto na execução e na avaliação das ações pedagógicas empreendidas. Desse modo, faz-se necessário que a equidade esteja presente no planejamento das ações e atividades que as instituições buscarão desenvolver no decorrer do ano letivo. Um PPP (e, conseqüentemente, a escola) que considere os fundamentos pedagógicos da BNCC estará preparado para promover a equidade em suas ações, visto que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

Relacionando as diretrizes da BNCC com os objetivos do Projeto Político-Pedagógico, concordamos que “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que

considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15), visto que é “por intermédio do PPP que os docentes ressignificam suas experiências, refletem sua prática e sua realidade, resgatam, reafirmam e atualizam conhecimentos” (BRISOLLA; DUTRA, 2019, p. 38).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A fim de responder ao **problema de pesquisa** - Como o coordenador pedagógico percebe a presença e a prática da equidade na escola? -, estabelecemos como **objetivo geral** analisar a percepção do coordenador pedagógico a respeito da equidade, delimitando como **objetivos específicos**: compreender a equidade para a educação, e à luz da BNCC e discutir práticas que fomentam a equidade na escola.

Nesse direcionamento, a presente investigação segue uma **abordagem qualitativa**, de **caráter exploratório**, envolvendo pesquisa bibliográfica e realização de questionários para coordenadores pedagógicos. A pesquisa bibliográfica, conforme Charoux (2004), se constitui como essencial para a compreensão teórica dos conceitos emergentes na temática estudada. Já o caráter exploratório da investigação busca a compreensão sobre a presença da equidade nas escolas, por meio da análise das respostas dos respondentes, a partir da “perspectiva dos participantes da situação estudada” (CHAROUX, 2004, p. 38).

Os **sujeitos da pesquisa** são coordenadores pedagógicos que atuam em escolas da rede privada de ensino de Camaragibe e São Lourenço da Mata, região metropolitana de Recife. Tal delimitação geográfica se deu em razão de nossa atuação profissional. O grupo de sujeitos participantes foi construído por *amostragem não-probabilística intencional*, a qual abrange sujeitos “com requisitos predeterminados em virtude dos resultados que se deseja obter” (CHAROUX, 2004, p. 44). Ou seja, os sujeitos precisam atuar como coordenadores pedagógicos e demonstrar interesse e disponibilidade para responder o questionário.

O contato para captação de coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa foi realizado por meio dos canais digitais de comunicação das Escolas (redes sociais *Facebook* e *Instagram*), além do contato individual via *WhatsApp*. Estabelecemos contato com dez escolas privadas das cidades mencionadas, porém recebemos resposta positiva para participação de apenas cinco delas, resultando em cinco sujeitos participantes. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos a sigla CP, seguida de numeração, a qual

corresponde aos coordenadores pedagógicos caracterizados no quadro-perfil apresentado no próximo tópico.

Como **instrumento de coleta de dados** elegemos o questionário, que, de acordo com Charoux (2004), é adequado para obtenção de dados para pesquisas qualitativas, composto de perguntas estruturadas previamente formuladas, considerando a pertinência para a pesquisa. Tal questionário foi disponibilizado para os sujeitos com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), por meio da ferramenta *Google Formulários*.

O **tratamento dos dados** obtidos com os questionários seguiu os seguintes critérios: as questões fechadas passaram pelo processo de tabulação e as questões abertas passaram pelo processo de categorização (CHAROUX, 2004). Já a **análise dos dados** da pesquisa se deu a partir da interpretação das respostas dos questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos frente ao problema e às hipóteses levantadas.

4. PERCEÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE EQUIDADE

4.1. Perfil dos sujeitos

A fim de conhecer um pouco dos sujeitos participantes, desenvolvemos um perfil profissional, o qual nos contextualiza a formação acadêmica, o tempo e a modalidade de atuação na área de coordenação pedagógica, visto que essas informações podem nos subsidiar na análise das respostas dos questionários, além de estar alinhado com as hipóteses levantadas. Segue o quadro-resumo do perfil dos participantes:

Quadro 1. Perfil dos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa

	Idade	Formação inicial	Formação continuada (Pós-Graduação)	Tempo de CP	Modalidade de Ensino
CP 1	38	Administração	Gestão Educacional	10 anos	EF Anos Finais
CP 2	28	Pedagogia	-	3 anos	EF Anos Iniciais
CP 3	30	Ciências Biológicas	-	3 anos	EF Anos Finais
CP 4	53	Pedagogia	-	2 anos	EF Anos Iniciais
CP 5	42	Pedagogia	Planejamento e Gestão Educacional	13 anos	EF Anos Finais

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desses dados, observamos duas realidades: dois sujeitos possuem longa experiência na atuação como coordenador pedagógico, com dez anos ou mais, e os outros três sujeitos possuem menos de cinco anos de atuação. Destaca-se, também, que os

coordenadores pedagógicos com mais experiência possuem formação continuada a nível de pós-graduação *lato sensu*, ambos em Gestão Escolar, enquanto os outros não possuem esse tipo de formação.

Em relação à primeira hipótese levantada, que apontava para a prática da equidade na escola ser percebida como significativa pelos coordenadores pedagógicos ter como base a formação superior inicial (Pedagogia e/ou Licenciatura), observa-se que quatro sujeitos participantes se encaixam nesse critério, com exceção do CP 1, formado em Administração. Tal aspecto será considerado nas análises das questões. Já no tocante à modalidade de ensino em que atuam, esta pesquisa conta com três coordenadores de Ensino Fundamental Anos Finais e dois coordenadores de Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Consideramos, nesse cenário, que a formação inicial e/ou continuada dos sujeitos da pesquisa pode permitir uma reflexão sobre a presença da equidade nas escolas, bem como de práticas escolares que a promovam, contribuindo para o desenvolvimento de alunos e professores, como apontou Perez (2018).

4.2. Questionário sobre presença e prática de equidade nas escolas: resultados

O questionário foi composto por nove perguntas, das quais sete foram questões objetivas e duas subjetivas. Apresentamos a seguir um quadro com os resultados das questões objetivas da pesquisa:

Quadro 2. Respostas das questões objetivas da pesquisa

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7
CP 1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
CP 2	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
CP 3	Sim						
CP 4	Sim						
CP 5	Sim						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao serem questionados sobre o conceito de equidade durante a formação acadêmica (pergunta 1), quatro sujeitos responderam afirmativamente, o que aponta para relevância

da temática para a atuação profissional em Educação. Tal relevância pode ser enfatizada com a pergunta 2, quando todos os coordenadores participantes afirmaram já ter discutido sobre equidade com os professores das escolas em que atuam. Nesse sentido, podemos considerar que o tema da equidade é presente no contexto educacional investigado.

Sobre considerar a escola em que atua como um ambiente equânime (pergunta 3), constata-se que 80% dos entrevistados responderam positivamente. Isso indica tanto a percepção da importância da equidade na escola quanto a compreensão da realidade em que se está inserido, aspecto que o coordenador pedagógico precisa desenvolver, conforme salientaram Oliveira e Dantas (2021).

Quando questionados sobre acreditar que a equidade contribui para a qualidade da educação (pergunta 4) e que a BNCC contribui para a presença da equidade na escola (pergunta 5), 100% dos sujeitos responderam afirmativamente essas questões, o que pode apontar para a compreensão de que práticas pedagógicas que consideram as especificidades dos estudantes e que estão alinhadas com as competências e habilidades preconizadas na BNCC são aspectos essenciais para que “as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação” (BRASIL, 2018, p. 5).

Quanto a considerar que o papel de coordenador pedagógico é importante para promover a equidade (pergunta 6), todos os sujeitos participantes da pesquisa se posicionaram afirmativamente, o que indica uma conscientização desses profissionais sobre seu papel na concretização dos objetivos educacionais e na formação social dos estudantes.

Já em relação a considerar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas em que atuam abrangentes para práticas de equidade (pergunta 7), 60% dos coordenadores responderam afirmativamente, enquanto 40% apontou que, em sua percepção, a perspectiva da equidade não se apresenta nesse documento institucional. Tal resultado aponta a necessidade de discussão e promoção efetiva da equidade nos ambientes escolares, considerando a realidade de cada instituição, pois as singularidades dos estudantes devem ser observadas e atendidas para uma aprendizagem efetiva, aspectos preconizados na BNCC (BRASIL, 2018).

Passando para a discussão das duas questões subjetivas aplicadas no questionário, apresentamos a seguir as respostas dos coordenadores pedagógicos:

Quadro 3. Respostas da questão 8 da pesquisa

Pergunta 8 - Cite alguma prática pedagógica que promova a equidade.
CP 1 - “Acessibilidade.”
CP 2 - “Atividades e planejamentos diferenciados de acordo com as individualidades e especificidades dos alunos (alunos com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem, altas habilidades, etc).”
CP 3 - “Oferecer condições para que os estudantes permaneçam na escola, como projetos estimulantes; ter apoio pedagógico da Secretaria de Educação; contar com gestores que fortaleçam o vínculo dos professores com a instituição; considerar o contexto dos estudantes na prática educacional; garantir o tempo pedagógico necessário; ter formas de avaliação que ofereçam elementos para melhorar o trabalho em aula e ter a leitura como rotina.”
CP 4 - “Promover projetos que estimulem os alunos a vivenciar o respeito entre todas as pessoas ao seu redor.”
CP 5 - “Avaliação que tenha um olhar para a diversidade da turma. Observando cada aluno, com o olhar singular.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando perguntados sobre exemplos de práticas pedagógicas que promovem a equidade na escola (pergunta 8), observa-se pontos de vistas diversos. O CP 1 restringiu práticas de equidade a acessibilidade, possivelmente referindo-se apenas a limitações físicas dos indivíduos ou estruturais do espaço escolar. Já os CP 2, CP 4 e CP 5 consideraram que práticas que promovam a equidade precisam alinhar-se às individualidades e especificidades dos estudantes, como especificou o CP 2, e tomando cada um como singular e estimulando o respeito entre eles.

Também, práticas pedagógicas que promovam a equidade, segundo os sujeitos da pesquisa, dizem respeito a planejamentos diferenciados (CP 2), a avaliação do processo educativo (CP 3 e CP 5) e a projetos que estimulem a aprendizagem (CP 3 e CP 4). Esse último aspecto é uma das temáticas centrais nos debates educacionais do século XXI, a chamada *Pedagogia de Projetos*, na qual as práticas curriculares buscam estimular reflexões a partir da realidade, relacionando diversos conhecimentos e experiências, transformando os estudantes em protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, visto que “a pedagogia de projetos dá liberdade para que docentes e discentes aprendam juntos, fazendo com que as peculiaridades e competências do aluno sejam totalmente exploradas” (MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018, p. 26-27) .

Vale destacar a importância do papel dos gestores, e também dos coordenadores pedagógicos, para a promoção da equidade, conforme a resposta do CP 3, para que os vínculos sejam fortalecidos e, assim, haja melhores condições de desenvolvimento educacional. Vejamos as respostas da pergunta 9 da pesquisa no quadro a seguir:

Quadro 4. Respostas da questão 9 da pesquisa

Pergunta 9 - Quais ações o coordenador pedagógico pode desenvolver para promover a equidade?
CP 1 - “Projetos que todos possam alcançar.”
CP 2 - “Formação continuada da equipe de professores, projetos pedagógicos, supervisão de planejamentos, atividades e ações do professores em sala de aula, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com vistas a garantir o avanço e aprendizagem de todos os alunos, respeitando a individualidade e as capacidades dos sujeitos.”
CP 3 - “Fortalecer vínculos com professores e alunos.”
CP 4 - “Atividades que sejam realizadas em grupo.”
CP 5 - “Projetos sobre inclusão e promover oportunidades de aprendizagem, observando as várias maneiras de levar o aluno a aprender.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando as respostas da pergunta 9, fica explícita a percepção de que a Pedagogia de Projetos é uma estratégia para que a promoção da equidade se efetive na escola, bem como o papel primordial do coordenador pedagógico nesse cenário. Desde a efetiva compreensão dessa metodologia, pelas respostas dos CP 1, CP 2 e CP 5, até aspectos sociais, como o fortalecimento dos vínculos (CP 3) e a realização de atividades em grupo (CP 4), observa-se que a equidade pode ser uma realidade nas escolas a partir do desenvolvimento de propostas didáticas contextualizadas e que promovam “oportunidades de aprendizagem” (CP 5).

A Pedagogia de Projetos “trouxe uma nova roupagem para as práticas pedagógicas, com inúmeras vantagens para o processo de ensino e aprendizagem e se constitui, em última instância, em uma alternativa educacional motivadora, moderna e muito eficaz” (MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018, p. 40). Nesse sentido, compreendemos que os coordenadores pedagógicos participantes percebem a importância da equidade na escola, sobretudo nas práticas de ensino, “com vistas a garantir o avanço e aprendizagem de todos os alunos” (CP 2).

É importante salientar que a equidade se efetiva quando todos os indivíduos possuem condições de aprender e se desenvolver e, para que o ambiente escolar seja equânime, o coordenador pedagógico pode e deve fomentar práticas pedagógicas que abarquem a equidade, seja com “projetos que todos possam alcançar” (CP 1) e/ou por meio do “acompanhamento da aprendizagem dos alunos” (CP 2), buscando propiciar “as várias maneiras de levar o aluno a aprender” (CP 5). Esses posicionamentos se coadunam com a BNCC, que orienta a realização de práticas pedagógicas inclusivas e uma diferenciação curricular (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas, compreendemos que a figura do coordenador pedagógico é extremamente relevante para o cotidiano escolar, sobretudo no contexto de implementação da BNCC, visto que ele deve entender os direitos de aprendizagem e apontar formas para efetivação desses direitos, considerando que a qualidade da educação não se faz apenas por via da igualdade, mas sim com promoção de equidade.

Observamos que os coordenadores pedagógicos percebem a presença e a importância da equidade na escola, mesmo naquelas em que o ambiente não é equânime e/ou não há menção dessa premissa no PPP. Os coordenadores também apontaram para a importância de considerar as individualidades dos estudantes no processo educacional, bem como apontaram que a prática da Pedagogia de Projetos é uma estratégia para a promoção da equidade na escola, visto que ela busca “contribuir com a aprendizagem dos alunos, por meio de atividades interativas, dinâmicas, que explorem os conteúdos curriculares de maneira atrativa, valorizando as habilidades de cada sujeito” (MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018, p. 28).

Consideramos, então, que as duas hipóteses levantadas foram confirmadas, mesmo com o coordenador pedagógico que não possuía formação superior inicial em Pedagogia ou Licenciatura, visto que a prática da equidade na escola é percebida como significativa e que os sujeitos reconheceram a presença de práticas de equidade nas escolas em que atuam.

Assim, para a promoção da equidade faz-se necessário práticas pedagógicas que considerem as diferenças existentes no ambiente escolar e que estas sejam inclusivas, para que o aprendizado aconteça, pois, para além dos dispositivos legais e da BNCC, é no cotidiano escolar que as propostas ganham vida, com o reconhecimento por parte dos coordenadores pedagógicos de que todas as práticas educacionais empreendidas devem objetivar a melhoria da educação e da vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Conversando sobre relações interpessoais no contexto escolar. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **Coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2021, p. 121-131.

ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **Coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2021

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: julho, 2021.
- BRISOLLA, L. S; DUTRA, N. L. L. Projeto político-pedagógico da escola: o elemento essencial do trabalho do coordenador pedagógico. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, set./dez. 2019, p. 33-46. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13496>.
- CHAROUX, O. M. G. **Metodologia**: processo de produção, registro e relato do conhecimento. São Paulo: DVS Editora, 2004.
- EQUIDADE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 16/08/2021.
- FRANGELLA, R. C. P. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75647, 2020, p. 1-20.
- FREITAS, D. N. T. Notas sobre o discurso da equidade na Educação Básica. **Educação e Fronteiras**. Dourados, v.1, n. 2, jul./dez. 2007, p. 55-68.
- GOMES, C. A; SOBRINHO, J. A. (orgs.). **Qualidade, eficiência e equidade na educação básica**. Brasília: IPEA, 1992.
- LINS, J. B. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. Recife, 2016, 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.
- MARTINS, F. F; MÜLLER-PALOMAR, M. T. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**. Paulínia, ano VII, n. 13, março/2018, p. 26-44.
- OLIVEIRA, L. G; DANTAS, O. M. A. N. A. O coordenador pedagógico: contradições legais e possibilidades. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **Coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2021, p. 145-163.
- PEREZ, Tereza (org.). **BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- SALVADOR. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa**. Salvador: [s.n.], 2012. Disponível em https://issuu.com/educacaossa/docs/coordenador_pedag_gico_-_caminhos_. Acesso em: julho, 2021.
- SOUSA, L. P. **A percepção da equidade no ambiente escolar**. Brasília, 2020, 38 p. Monografia (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília.

XAVIER, A. C. R; SOBRINHO, J. A; PLANK, D. N. Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o Ensino Fundamental. *In: GOMES, C. A; SOBRINHO, J. A. (orgs.). Qualidade, eficiência e equidade na educação básica.* Brasília: IPEA, 1992.