

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA DEFESA DA PEDAGOGIA ANTICOLONIAL

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN DEFENSE OF  
ANTICOLONIAL PEDAGOGY

**Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos**

Doutorando em Educação e Saúde

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941575427040698>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

Email: [douglas.pestana@unifesp.br](mailto:douglas.pestana@unifesp.br)

**Resumo:** Neste artigo, o autor analisa criticamente o papel do coordenador pedagógico à luz de uma pedagogia anticolonial, compreendendo-o como agente articulador de processos formativos comprometidos com a justiça cognitiva, a equidade e o reconhecimento das múltiplas epistemologias que constituem o território escolar. A partir do diálogo entre Paulo Freire e autoras e autores como Walsh, Quijano, Mignolo e hooks, defende que a coordenação pedagógica, ao invés de restringir-se a uma função técnico-administrativa, deve configurar-se como prática insurgente capaz de tensionar a colonialidade presente no currículo, nas práticas avaliativas e nas relações escolares. A pesquisa, de natureza teórico-reflexiva, propõe o deslocamento da função coordenadora para uma ação político-pedagógica que promova a escuta das comunidades subalternizadas e a valorização de saberes historicamente deslegitimados. Assim, conclui que a coordenação anticolonial emerge como potência para reimaginar a escola como espaço de reexistência, insurgência e liberdade.

**Palavras-chave:** Pedagogia anticolonial. Coordenação pedagógica. Justiça cognitiva.

**Abstract:** In this article, the author critically examines the role of the pedagogical coordinator through the lens of anticolonial pedagogy, understanding this professional as a central agent in fostering formative processes grounded in cognitive justice, equity, and the appreciation of multiple epistemologies that shape the school environment. Based on theoretical contributions from Paulo Freire, Walsh, Quijano, Mignolo, and hooks, they argue that pedagogical coordination should go beyond its technical-administrative function to become an insurgent practice that challenges the coloniality embedded in school curricula, assessments, and institutional relations. As a theoretical-reflective inquiry, this study proposes reconfiguring coordination as a political-pedagogical praxis that amplifies the voices of historically marginalized communities and legitimizes their knowledge systems. They conclude that anticolonial coordination emerges as a means to reimagine the school as a space of reexistence, insurgency, and liberation.

**Keywords:** Anticolonial pedagogy. Pedagogical coordination. Cognitive justice.

## Introdução

O trabalho da coordenação pedagógica, no âmbito escolar, está centrado na organização e planejamento das atividades diárias envolvendo docentes, discentes e suas famílias. A prática pedagógica da coordenação é fundamentada no currículo escolar e na legislação vigente, visando mediar, revelar e desvelar os significados dos documentos curriculares para a comunidade escolar. Isso é feito com o propósito de promover uma crítica e uma adequação dinâmica ao contexto escolar, comprometendo-se com um ensino-aprendizagem de qualidade em todas as instâncias às quais a escola está vinculada. Além disso, a coordenação pedagógica intervém no processo educativo e nas atividades pedagógicas, tanto na formulação quanto na reestruturação das práticas pedagógicas (Oliveira; Grispun, 2013; Placco; Almeida; Souza, 2011; Glatter, 1992; Dowbor, 2001).

Coelho e Padinha (2013) destacam o descompasso entre a ação pedagógica da coordenação e a falta de reflexão conceitual necessária para compreender os processos complexos que emergem no cotidiano escolar. Diante do avanço das discussões sobre a escola e a legislação vigente, bem como da ampliação do acesso à informação por meio da internet, é essencial retornar às escolas para expandir o entendimento sobre o aparato conceitual que interliga os processos formativos e a prática pedagógica.

Neste contexto, a obra de Walsh (2013) propõe um diálogo entre Frantz Fanon e Paulo Freire, questionando as implicações de pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente. O objetivo é investigar como a perspectiva descolonizadora de Fanon, baseada na problemática da racialização e da desumanização, se diferencia da pedagogia libertadora de Freire. Walsh prefere o termo “pedagogias decoloniais” para descrever metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização e resistência, práticas insurgentes que desafiam a modernidade/colonialidade e possibilitam novas formas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-juntos (Walsh, 2013, p. 19).

Na literatura sobre a colonialidade do poder, os termos “descolonialidade” e “decolonialidade” são usados para marcar uma distinção. Walsh justifica a supressão do “s” como uma escolha para evitar a interpretação de que “des” em espanhol signifique apenas “desarmar, desfazer ou reverter o colonial”. Em vez disso, Walsh quer evidenciar que não há um estado nulo da colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e influenciar (Walsh, 2013, p. 24-25).

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre o trabalho do coordenador pedagógico a partir da perspectiva de educação decolonial, identificando as possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham por base as finalidades educativas clássicas da escola. O coordenador pedagógico, ao atuar como mediador e articulador das práticas educacionais, possui um papel central na promoção de um ambiente educacional que valorize a diversidade cultural e combata as desigualdades estruturais. A adoção de uma abordagem decolonial na coordenação pedagógica implica em reconhecer e desafiar as estruturas coloniais que ainda permeiam o sistema educacional, promovendo práticas que valorizem a história e a cultura dos grupos marginalizados.

Ao integrar a perspectiva de educação decolonial, o coordenador pedagógico pode contribuir significativamente para a construção de uma prática educativa que não apenas transmita conhecimentos, mas que também forme cidadãos críticos e conscientes, capazes de agir de maneira transformadora na sociedade. Isso inclui a implementação de currículos que reflitam a diversidade cultural e histórica dos estudantes, a promoção de pedagogias que incentivem a participação ativa e crítica dos alunos, e a criação de um ambiente escolar que acolha e valorize todas as identidades.

Neste diapasão, a reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico a partir da perspectiva de educação decolonial revela a importância de práticas pedagógicas que vão além da mera transmissão de conhecimentos, atuando como agentes de mudança que contribuem para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente. Este enfoque transforma a coordenação pedagógica em uma peça-chave na luta por uma educação emancipadora, que reconheça e valorize as múltiplas identidades e histórias dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com a estrutura organizacional da escola fundamentada numa gestão democrático-

participativa, cada setor e cada membro da equipe escolar possui uma função específica que assegura o bom funcionamento do conjunto, ou seja, da escola como um todo. Neste contexto, Libâneo (2000, p. 72) ressalta que “[...] o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social”. Dessa forma, surge a questão de quais seriam os impactos dessa nova organização escolar no trabalho do coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico, também referido como professor-coordenador, em alguns estados brasileiros, desempenha um papel crucial na supervisão, acompanhamento, assessoramento, apoio e avaliação das atividades pedagógico-curriculares. Sua principal atribuição é fornecer assistência pedagógico-didática aos professores a partir de seus componentes curriculares, especialmente no que se refere ao trabalho interativo com os estudantes. Além disso, o coordenador pedagógico é responsável por estabelecer e manter o relacionamento com os pais e a comunidade, particularmente no que diz respeito ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, bem como à comunicação e interpretação da avaliação dos alunos (Libâneo, 2000, p. 75).

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 374), “[...] o papel do coordenador pedagógico é o de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e de investigação”. Nesse sentido, outras atribuições do coordenador pedagógico incluem “[...] a supervisão da elaboração de diagnósticos para o projeto pedagógico-curricular da escola e para outros planos e projetos; [...] a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores” (Libâneo et al., 2003, p. 374).

Portanto, o coordenador pedagógico é um elemento chave na organização do trabalho pedagógico na escola, atuando por meio da orientação, elaboração e sistematização de práticas pedagógicas. Essas práticas são direcionadas a partir das finalidades educativas da escola, especialmente aquelas consideradas clássicas, tais como a leitura, a escrita, o cálculo e as ciências. Esse papel envolve não apenas o suporte direto aos professores, mas também a articulação com a comunidade escolar mais ampla, garantindo que as práticas educacionais estejam alinhadas com os objetivos institucionais e as necessidades dos alunos.

Além disso, o coordenador pedagógico exerce uma função estratégica na implementação de uma educação de qualidade, ao promover uma cultura de reflexão crítica e contínua sobre a prática docente. Essa postura crítica é essencial para que a escola possa responder de maneira adequada às demandas sociais e educacionais contemporâneas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e atuantes. A gestão democrático-participativa, nesse sentido, possibilita que o coordenador pedagógico atue como um mediador entre as políticas educacionais, o corpo docente, os alunos e a comunidade, fomentando um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a equidade.

Dessa maneira, ao refletir sobre o trabalho do coordenador pedagógico, é fundamental considerar sua capacidade de influenciar positivamente o ambiente escolar através da implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A efetividade do coordenador pedagógico reside na sua habilidade de integrar teoria e prática, promovendo um ensino que não só se adapte às exigências curriculares, mas que também responda às necessidades e potencialidades dos alunos, preparando-os para os desafios do futuro.

Dentro do contexto da educação contemporânea, o coordenador pedagógico assume uma missão crucial na defesa e promoção de uma educação decolonial. Este enfoque educacional visa desafiar e superar as estruturas e práticas coloniais que historicamente marginalizaram e silenciaram vozes e culturas não-hegemônicas. A missão do coordenador pedagógico, neste sentido, é dupla: não apenas deve assegurar a implementação eficiente do currículo formal e o apoio contínuo ao desenvolvimento profissional dos docentes, mas também deve promover práticas pedagógicas que fomentem a inclusão, a diversidade e a justiça social.

A educação decolonial exige uma reavaliação crítica das epistemologias dominantes e a valorização de conhecimentos e perspectivas que foram tradicionalmente excluídos ou subalternizados. O coordenador pedagógico, nesse contexto, desempenha um papel vital ao incentivar a incorporação de conteúdos que refletem a pluralidade cultural e histórica dos estudantes. Isso envolve a criação de espaços curriculares que permitam o reconhecimento e

a valorização das identidades e experiências de todos os alunos, especialmente daqueles de comunidades marginalizadas.

Além disso, o coordenador pedagógico deve atuar como um facilitador do diálogo entre diferentes grupos da comunidade escolar, promovendo um ambiente de respeito mútuo e compreensão intercultural. Este papel implica a articulação de políticas e práticas que assegurem a participação ativa de alunos, pais e membros da comunidade na vida escolar. Ao fazer isso, o coordenador ajuda a construir uma escola que não apenas educa, mas que também empodera os indivíduos para que se tornem agentes de transformação social.

O coordenador pedagógico, ao adotar uma abordagem decolonial, precisa estar atento às dinâmicas de poder presentes no ambiente escolar e trabalhar para desconstruir hierarquias que perpetuam desigualdades. Isso pode incluir a revisão crítica de materiais didáticos, a implementação de metodologias de ensino que promovam a equidade e a inclusão, e a promoção de uma pedagogia crítica que estimule os alunos a questionarem e desafiar as estruturas opressivas em suas vidas.

Defendemos que essas mudanças sejam efetivas, e é essencial que o coordenador pedagógico esteja comprometido com a formação contínua, tanto sua quanto dos demais educadores, em temas relacionados à educação decolonial. Este compromisso envolve a participação em programas de desenvolvimento profissional que abordem questões de justiça social, equidade e inclusão, bem como a promoção de espaços de reflexão coletiva onde docentes possam compartilhar experiências e estratégias pedagógicas.

Ao defender uma educação decolonial, o coordenador pedagógico também deve promover práticas de avaliação que sejam justas e inclusivas, refletindo uma compreensão holística do desenvolvimento dos alunos. Isso implica a adoção de instrumentos de avaliação que reconheçam e valorizem as múltiplas formas de conhecimento e expressão dos estudantes, evitando critérios que perpetuem desigualdades.

## Considerações sobre uma educação decolonial

Aqui nos propomos refletir sobre uma abordagem educacional que promove e dissemina práticas de ensino e aprendizado fundamentadas em metodologias dialógicas e colaborativas. Essas práticas permeiam tanto as atividades pedagógicas cotidianas quanto a produção acadêmica de artigos, livros e outros recursos educacionais, envolvendo tanto a comunidade universitária quanto o público externo. A obra de Catherine Walsh é central neste contexto, pois ela advoga por uma decolonização das instituições educacionais e de outros espaços sociais onde ocorrem processos pedagógicos. Essa perspectiva alinha-se à síntese cultural defendida por Paulo Freire, que valoriza a colaboração entre participantes na busca por convergências.

Esse processo ocorre em um ambiente de liberdade, no qual os indivíduos se engajam na criação e recreação de ações político-pedagógicas mediante uma análise crítica da realidade, incorporando diversas contribuições práticas e teóricas de caráter crítico. Essas contribuições reconhecem tanto os saberes formais dos intelectuais quanto os conhecimentos populares, essenciais para a construção dessa síntese cultural. Consequentemente, possibilitam o desenvolvimento de projetos que promovem a emancipação social e cognitiva da comunidade, superando a alienação imposta pelo colonialismo e garantindo uma educação verdadeiramente decolonial.

A emergência de uma educação decolonial não pode ser reduzida a um gesto epistemológico pontual ou a um modismo discursivo. Trata-se, antes, de uma exigência histórica que interpela a totalidade do projeto educacional brasileiro, cujas bases se enraízam nas estruturas coloniais de poder, saber e ser (Quijano, 2005; Mignolo, 2000). Ao se propor como ruptura com a colonialidade da educação, a perspectiva decolonial assume um caráter insurgente, promovendo o deslocamento das narrativas únicas e dos currículos centrados em epistemologias hegemônicas. Como demonstram Ramalho e Leite (2022), esse gesto não se esgota em atos simbólicos, mas se consubstancia em fissuras, resistências cotidianas e na presença ativa dos sujeitos historicamente subalternizados – os Outros – que tensionam os sentidos cristalizados da escola como instrumento de reprodução.

O argumento central que sustenta uma educação decolonial repousa na desnaturalização dos discursos universalizantes que definem a escola como espaço neutro, meritocrático e civilizatório. Tal como aponta Walsh (2009; 2017), a decolonialidade exige não apenas uma crítica ao modelo

colonial, mas sobretudo a criação de espaços de reexistência, onde saberes invisibilizados possam florescer. Essa reexistência implica o abandono da crença na neutralidade do conhecimento e na suposta imparcialidade da escola. Ao contrário, como enfatiza Fanon (1968), o reconhecimento da escola como parte do aparato colonial exige sua reinvenção radical – uma pedagogia que rejeite a mimesis do colonizador e inaugure possibilidades outras, enraizadas na experiência vivida dos povos racializados, marginalizados e empobrecidos.

A educação decolonial exige, portanto, uma profunda *desaprendizagem* (Walsh, 2009) – um processo de desmontagem dos pactos silenciosos que mantêm a escola alinhada às lógicas de extermínio e silenciamento. Isso inclui o enfrentamento do racismo estrutural, da LGBTfobia, do patriarcado e da fetichização da meritocracia. Como enfatiza Louro (1997), a linguagem é um campo privilegiado para a reprodução das desigualdades, pois demarca quem pode ser nomeado, quem pode existir e quem é silenciado. A escola, nesse cenário, precisa tornar-se um espaço de escuta radical, onde a nomeação do Outro não seja feita pelo olhar colonial, mas emergente de sua própria agência.

A decolonialidade, portanto, se constrói a partir da indagação de como observar, compreender, interpretar, julgar e agir sobre as imponentes e opressivas estruturas do sistema colonial, com o objetivo de implementar uma pedagogia decolonial. Esta prática se efetiva através de pequenas revoluções, realizadas nos espaços limitados (brechas) deixados por essas estruturas de colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza. Essas pequenas revoluções não almejam transformar toda a estrutura do sistema de imediato, mas buscam promover mudanças pontuais no presente, para inaugurar esperanças e vontades genuínas de uma revolução totalizante, que supere o sistema colonial e promova o surgimento de um sistema decolonial.

Para que ocorra a transição para um sistema decolonial em escala global, a educadora Catherine Walsh propõe, além da decolonialidade do saber, do ser e do poder, a decolonialidade da natureza. Nesse contexto, Walsh destaca que a decolonialidade do ser é construída através da superação da colonialidade do poder. Essa construção se materializa por meio de práticas político-pedagógicas que promovam a visibilidade dos sujeitos, desafiando e desconstruindo as narrativas impostas pelo sistema colonial.

Walsh (2010, p. 585) sugere que, embora um estado de ausência total de colonialidade não exista, é viável identificar práticas pedagógicas guiadas por “posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir”, ou seja, práticas decoloniais. Essas práticas envolvem:

[...] metodologias geradas em contextos de luta, marginalização e resistência, que Adolfo Albán chama de ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que rompem com a modernidade/colonialidade e permitem outras formas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e conviver (Walsh, 2013, p. 19).

De acordo com Palermo (2014), as pedagogias decoloniais, entre outras características, reconhecem sujeitos individuais ou coletivos silenciados, ultrapassando os discursos que são produzidos sobre eles e valorizando suas próprias narrativas e culturas. Além disso, elas afirmam o direito à diferença, colocando-a, e não a homogeneização, como a base das práticas pedagógicas.

Sob essa perspectiva, ao contrário da construção colonial à qual a história da nossa educação formal responde, uma educação que busca desafiar os discursos de subalternização deve estar profundamente enraizada no território onde se encontra. Assim, questiona o universalismo e a pretensa neutralidade dessa instituição.

É nessa linha de pensamento que Paulo Freire desenvolve sua Pedagogia do Oprimido. Um dos principais desafios que Freire lança à instituição escolar é a forma como os educandos são percebidos. Ele nos mostra que esses educandos são sujeitos socioculturais que trazem consigo ricos conhecimentos, muitas vezes invisíveis para a escola. Freire também nos ensina que:

[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é

modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciados, exigindo deles um novo pronunciar. (...) Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [...] (Freire, 2005, p. 90).

Com essa reflexão, Freire nos mostra que educação é sinônimo de formação humana, indicando que o processo educativo vai muito além do processo de escolarização. Essa visão abre uma porta para que possamos olhar além dos muros da escola, alcançando o território onde ela está situada. Nesse território, é possível sentir a pulsação de saberes vividos, saberes de experiência, como diz Paulo Freire. São saberes de homens e mulheres simples, do povo, que carregam tradições transmitidas de geração em geração, muitas vezes por meio da oralidade e à revelia da escola. São pessoas como Ciço, camponês mineiro, que, em uma entrevista ao antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1980, p. 8), deixa claro que educação não se restringe à escolarização.

### A prática da coordenação pedagógica numa perspectiva anticolonial

A atuação da coordenação pedagógica no espaço escolar e a maneira como esse profissional é compreendido se remete ao surgimento dessa função na história da educação brasileira. O coordenador pedagógico tem como seu antecedente o supervisor da década de 20 que tinha um papel mais regulador do trabalho docente. Niero (2023) nos aponta que a coordenação pedagógica tem sua origem em funções autoritárias, reguladoras e fiscalizadoras. Assim, independentemente se estamos nos referindo à atuação com olhar para o fazer pedagógico ou para o educacional, a base sempre foi o controle: controlar o trabalho do docente ou o comportamento do discente, respectivamente.

Todo esse controle sobre o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina é evidente até os dias de hoje, quando nos deparamos com propostas pedagógicas que reproduzem padrões que respondem aos desejos da sociedade neoliberal.

Imersa nessa sociedade, a coordenação pedagógica, muitas vezes sem se dar conta, reproduz a mesma lógica colonial e eurocentrada: planejamentos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, incluindo as habilidades socioemocionais e componentes curriculares como empreendedorismo são marcas dessa lógica de mercado.

Paulo Freire (1999) em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, nos provoca a refletir sobre o papel do educador que pretende ser decolonial.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (Freire, 1999, p. 100).

Paulo Freire reposiciona o professor em seu lugar de mediador do processo de ensino-aprendizagem como sujeito que ensina e aprende o tempo todo. Desta maneira, como aquele que sabe e, seu saber precisa ser visibilizado e valorizado. Da mesma forma, inclui-se a coordenação pedagógica como o profissional imbuído de seus saberes acompanha o fazer pedagógico da escola apoiando estudantes e docentes.

A coordenação pedagógica, alinhando-se a uma prática anticolonial, busca promover uma transformação curricular e das estruturas relacionais que permeiam o dia-a-dia escolar. Nesse caminho, propõe revisões nos currículos escolares e acadêmicos para incluir conteúdos que reflitam uma diversidade de experiências e contribuições culturais. Busca desconstruir as narrativas

dominantes questionando as narrativas históricas e os discursos hegemônicos que promovem visões eurocêntricas e coloniais do conhecimento.

A coordenação pedagógica valoriza e incorpora saberes e epistemologias indígenas, afrodescendentes e de outros grupos historicamente marginalizados nos currículos buscando uma pluralidade de perspectivas. Colabora com os docentes na promoção de metodologias de ensino que incentivem o pensamento crítico dos estudantes, assim como, a reflexão sobre suas identidades e o seu engajamento com questões de justiça social e cultura. Em relação ao compromisso com a justiça social, não se preocupa apenas com a inclusão simbólica dos sujeitos, mas procura uma transformação social e a promoção de uma educação mais equitativa e emancipatória.

O propósito do docente de desenvolver a criticidade dos estudantes surge de sua própria experiência crítica como educador, como cidadão. A criticidade se desenvolve a partir de reflexões da realidade, do diálogo, da investigação, da pesquisa.

Segundo Paulo Freire (2022), quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático. “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.” (Freire, 2022, p.126)

A superficialidade coloca o cidadão na mão da dominação sem possibilidade de perceber que está sendo enganado, manipulado. A consciência crítica é a possibilidade de emancipação, de libertação. Nesse sentido cabe a coordenação pedagógica uma visão crítica da sociedade identificando as estruturas de poder que a constituem e analisando como as estruturas coloniais ainda operam no sistema educacional, perpetuando desigualdades e formas de opressão.

A coordenação pedagógica, muitas vezes reduzida a um locus de operacionalização técnica e cumprimento burocrático de diretrizes educacionais, necessita ser urgentemente compreendida como um campo de disputas epistemológicas e políticas. Quando pensada a partir de uma perspectiva anticolonial, sua função transcende o controle curricular e passa a ser entendida como um espaço estratégico de ruptura com os paradigmas normativos da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Nesse sentido, é necessário reconhecer que a escola, como instituição moderna, está imbricada nas lógicas eurocentradas de organização do conhecimento, apagando saberes de matrizes africanas, indígenas e populares que compõem a tessitura identitária dos sujeitos que a habitam (Mignolo, 2003; Santos, 2010).

Paulo Freire, ao propor uma pedagogia crítica centrada no diálogo e na escuta ativa, já apontava para a urgência de se romper com os sistemas educativos bancários e colonizadores, que transformam o coordenador pedagógico em mero transmissor de conteúdos e orientações vindas de instâncias superiores. Freire adverte que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, o que implica a reformulação das práticas da coordenação para que sejam capazes de promover uma educação problematizadora, insurgente e comprometida com os contextos locais (Freire, 2005). A coordenação, portanto, deve se orientar pela ética do inacabamento, reconhecendo o saber docente como saber legítimo e a experiência comunitária como substrato formativo indispensável.

De acordo com Walsh, adotar uma pedagogia decolonial implica desconstruir os regimes de verdade impostos pela modernidade ocidental e fomentar a insurgência epistêmica de outros modos de conhecer e existir (Walsh, 2009). Para isso, a coordenação pedagógica deve abandonar sua pretensa neutralidade e assumir uma postura crítica frente às normatizações que invisibilizam saberes ancestrais e deslegitimam a pluralidade epistemológica. A função da coordenação, nesse cenário, não pode ser outra senão a de mediar processos de escuta e de reconhecimento das culturas escolares marginalizadas, sobretudo aquelas atravessadas por marcadores de raça, território e pertencimento social.

Hooks, ao propor uma prática docente que transgride os limites instituídos pela colonialidade, afirma que ensinar é um ato de resistência. Essa formulação amplia o papel da coordenação pedagógica, que deve atuar como articuladora de práticas educativas que enfrentem o epistemicídio cotidiano nas escolas (Hooks, 1994). A pedagogia anticolonial requer ações propositivas que passem pela revisão crítica dos materiais didáticos, pela construção coletiva de projetos político-pedagógicos com protagonismo dos sujeitos historicamente silenciados e pela formação contínua de professores em uma perspectiva interseccional (Grosfoguel, 2008).

Dussel reforça que a modernidade ocidental se constituiu a partir do encobrimento do

outro, legitimando a exclusão como norma civilizatória. Ao considerar isso, cabe à coordenação pedagógica fomentar currículos que rompam com a lógica do universalismo abstrato e reconheçam as singularidades e historicidades dos povos oprimidos (Dussel, 1993). Trata-se de descolonizar não apenas os conteúdos, mas os próprios modos de gestão escolar, criando espaços dialógicos e horizontais de decisão que contrariem a verticalidade institucionalizada pela burocracia educacional.

Assumir uma postura anticolonial na coordenação implica desafiar as estruturas de poder que atravessam a escola. Como afirma Santos, é preciso pensar com o Sul, ou seja, valorizar os saberes forjados na resistência e na vida comunitária (Santos, 2010). A prática da coordenação pedagógica deve, assim, deslocar-se da mera execução de tarefas para o exercício político de reinvenção da escola pública como espaço de justiça cognitiva. Isso inclui a defesa de uma formação docente que incorpore as epistemologias do Sul global, promovendo a escuta das infâncias racializadas, das juventudes periféricas e das famílias migrantes e dissidentes.

A coordenação pedagógica anticolonial é, em suma, uma práxis situada, comprometida com o enfrentamento das múltiplas formas de opressão institucionalizadas na escola. É uma prática de reinvenção cotidiana que exige coragem ética e epistemológica. Para que isso se concretize, é necessário que os coordenadores pedagógicos se reconheçam como intelectuais orgânicos e não apenas como operadores de políticas públicas. Sua ação deve ser orientada pela criação de espaços educativos insurgentes, que tensionem as fronteiras do currículo e afirmem a potência de saberes historicamente desautorizados. Trata-se de construir, com radicalidade e afeto, uma escola que não apenas ensine, mas que escute, acolha e liberte.

É necessário resistir, identificar possibilidades de “ampliar e aprofundar as gretas” (Walsh 2023, p. 14)

## Conclusões

Ao longo deste artigo, afirmamos que a atuação da coordenação pedagógica, quando atravessada por uma perspectiva anticolonial, não se limita aos imperativos administrativos e normativos da gestão escolar, mas inaugura um campo de tensões e disputas nos âmbitos simbólico, político e epistêmico. A leitura crítica da escola como um território impregnado pela colonialidade do saber exige um movimento analítico que desestabilize as racionalidades modernas-coloniais que estruturam o currículo, as avaliações padronizadas, os regimes disciplinares e, sobretudo, os dispositivos de silenciamento e subalternização que regulam os lugares de fala e de escuta no cotidiano escolar. Nesse horizonte, o coordenador pedagógico, ao invés de manter-se numa postura tecnocrática ou de mera mediação de processos burocráticos, deve posicionar-se como sujeito epistêmico insurgente, capaz de tensionar os modos hegemônicos de produzir e validar conhecimentos, abrindo espaço para a emergência de saberes que foram historicamente invisibilizados e desautorizados.

A defesa intransigente de uma pedagogia anticolonial convoca um engajamento ético-político radical com a produção de conhecimentos situados, relacionais e pluriépistêmicos, conforme propõem autores como Walsh (2009) e Ribeiro (2019). Nesse escopo, o coordenador pedagógico precisa abandonar a lógica homogeneizante que sustenta a escola como aparelho de reprodução do pensamento único e alinhar-se à construção de práticas educativas que reconheçam e celebrem a diversidade ontológica e epistemológica dos sujeitos escolares. Não se trata apenas de tolerar a diferença, mas de assumi-la como potência constituinte de uma pedagogia transformadora.

Ao compreendermos a coordenação pedagógica como um dispositivo de reexistência (Souza Santos, 2010), afirmamos seu papel na reconfiguração crítica das práticas escolares e na constituição da escola como território de luta, escuta e legitimação de múltiplas formas de saber e existir. Assim, deslocamos o olhar do coordenador como executor de políticas para compreendê-lo como articulador de sentidos, catalisador de justiça cognitiva e agente de uma educação comprometida com a dignidade humana em sua radical pluralidade.

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro — A origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.
- hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. Goiânia: Edição do Autor, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-129.
- LÉVY, Pierre. **Tecnologias do conhecimento: Os desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIGNOLO, Walter. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. São Paulo: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes.; GRISPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2013.
- PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. (Orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo**. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, p. 225-285, 2011.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Internacional de Sociologia**, v. 62, n. 2, p. 7-28, 2005.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, descolonização do Estado e do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 97-116, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. In: SEMINÁRIO “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009. Conferência.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejando caminos. In: WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I, p. 553.

WALSH, Catherine. **Agrietar la uni-versidad**: Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Querétaro, México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22ª Qro; Lengua de Gato Ediciones, 2023.

Recebido em 15 de novembro de 2025

Aceito em 23 de fevereiro de 2026