


**Práticas dialógicas de pedagogas da Educação Básica:
constituição e princípios organizadores***


**Dialogical practices of pedagogues in Basic Education:
constitution and organizing principles**

**Prácticas dialógicas de las pedagogas de la Educación Básica:
constitución y principios organizadores**

Victoria Mottim Gaio**

 <https://orcid.org/0000-0001-9254-749X>

Simone Regina Manosso Cartaxo***

 <https://orcid.org/0000-0002-8670-6324>

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a constituição, os elementos orientadores e os princípios organizadores das práticas dialógicas das pedagogas da Educação Básica. Parte do reconhecimento do papel da pedagoga na escola e de seu trabalho, marcados por um contexto contraditório de atuação e de desafios, buscando ir da denúncia da precariedade do trabalho ao anúncio de práticas dialógicas e de transformação da realidade. O referencial teórico pautou-se em Freire (1996, 2000) e Aubert *et al.* (2018), para a fundamentação do diálogo e da prática dialógica. A pesquisa foi desenvolvida a partir da Metodologia de Investigação Comunicativa (Gómez *et al.*, 2006), e as técnicas utilizadas foram o questionário, com a participação de 71 pedagogas das redes estadual e municipal de ensino, e o grupo de discussão comunicativo, realizado com sete pedagogas da Educação Básica. Os resultados evidenciam que a constituição da prática dialógica acontece a partir da formação inicial e continuada e da experiência profissional vivida e observada. Os elementos que orientam a prática consistem na compreensão do papel da pedagoga, da organização e do planejamento do trabalho pedagógico, da realidade, das estratégias diante dos determinantes externos, bem como do diálogo e da prática dialógica. Apresentam-se como princípios organizadores o conhecimento, o diálogo e as qualidades ou virtudes da pedagoga. A pesquisa evidencia possibilidades de fortalecimento da prática dialógica nas escolas, mesmo em contextos marcados por pressões externas, e aponta que a intencionalidade, a formação continuada e a construção coletiva são caminhos potentes para ampliar práticas de diálogo, participação e transformação na Educação Básica.

* Pesquisa resultante de tese de Doutorado financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

** Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: <victoriagaio@unicentro.br>.

*** Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <simonemcartaxo@hotmail.com>.

Palavras-chave: Coordenadora pedagógica. Dialogicidade. Elementos limitadores e transformadores da prática.

Abstract: This article aims to analyze the constitution, guiding elements, and organizing principles of the dialogical practices of pedagogues in Basic Education. It starts from the recognition of the role of the pedagogue in schools and of their work, which is shaped by a contradictory context of professional practice and challenges, moving from the denunciation of precarious working conditions to the announcement of dialogical practices and possibilities for transforming reality. The theoretical framework is based on Freire (1996, 2000) and Aubert *et al.* (2018), providing the foundation for dialogue and dialogical practice. The study was developed using the Communicative Research Methodology (Gómez *et al.*, 2006). Data were collected through questionnaires, with the participation of 71 pedagogues from state and municipal education systems, and through a communicative discussion group conducted with seven pedagogues working in Basic Education. The results indicate that the constitution of dialogical practice emerges from initial and continuing education, as well as from lived and observed professional experience. The elements guiding practice include understanding the role of the pedagogue, the organization and planning of pedagogical work, the concrete reality of the school context, strategies for dealing with external determinants, and dialogue itself as a dialogical practice. Knowledge, dialogue, and the qualities or virtues of the pedagogue are identified as organizing principles. The study highlights possibilities for strengthening dialogical practice in schools, even in contexts marked by external pressures, and points out that intentionality, continuing education, and collective construction are powerful pathways for expanding practices of dialogue, participation, and transformation in Basic Education.

Keywords: Pedagogical coordinator. Dialogicity. Limiting and transformative elements of practice.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la constitución, los elementos orientadores y los principios organizadores de las prácticas dialógicas de las pedagogas de la Educación Básica. Parte del reconocimiento del papel de la pedagoga en la escuela y de su trabajo, marcados por un contexto contradictorio de actuación y desafíos, avanzando desde la denuncia de la precariedad del trabajo hacia el anuncio de prácticas dialógicas y de transformación de la realidad. El marco teórico se fundamenta en Freire (1996, 2000) y Aubert *et al.* (2018), como base para el diálogo y la práctica dialógica. La investigación se desarrolló a partir de la Metodología de Investigación Comunicativa (Gómez *et al.*, 2006), utilizando como técnicas el cuestionario, con la participación de 71 pedagogas de las redes estatal y municipal de enseñanza, y el grupo de discusión comunicativo, realizado con siete pedagogas de la Educación Básica. Los resultados evidencian que la constitución de la práctica dialógica se construye a partir de la formación inicial y continua, así como de la experiencia profesional vivida y observada. Los elementos que orientan la práctica incluyen la comprensión del papel de la pedagoga, la organización y planificación del trabajo pedagógico, la realidad del contexto escolar, las estrategias frente a los determinantes externos y el diálogo como práctica dialógica. Se presentan como principios organizadores el conocimiento, el diálogo y las cualidades o virtudes de la pedagoga. La investigación pone de relieve posibilidades de fortalecimiento de la práctica dialógica en las escuelas, incluso en contextos marcados por presiones externas, y señala que la intencionalidad, la formación continua y la construcción colectiva constituyen caminos potentes para ampliar prácticas de diálogo, participación y transformación en la Educación Básica.

Palabras clave: Coordinadora pedagógica. Dialogicidad. Elementos limitadores y transformadores de la práctica.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a constituição, os elementos orientadores e os princípios organizadores das práticas dialógicas das pedagogas da Educação Básica. Resulta de uma pesquisa que, desde o início, buscou evidenciar as possibilidades de trabalho da pedagoga, visto que muitas pesquisas já denunciavam os desafios e as dificuldades encontradas em sua prática, como evidenciado em Gaio e Cartaxo (2022) e Gaio *et al.* (2024).

Nesse sentido, encontramos em Freire (2000) apoio para defendermos a busca de ir da denúncia de uma situação desumanizante ao anúncio de sua superação, ou seja, da denúncia da

precariedade do trabalho da pedagoga – que exige constantemente práticas voltadas para a racionalidade técnica e enfrenta entraves em sua atuação – ao anúncio da possibilidade de práticas dialógicas e da transformação da realidade, mesmo que se trate de movimentos tímidos que abrem pequenas brechas.

As dificuldades e as múltiplas atribuições dessa profissional são reflexos do contexto contraditório em que atua. Esse contexto é entendido a partir das visões, das concepções e das formas de trabalho impostas pela organização atual de Estado, governo e sistemas educacionais, imersos em um projeto social neoliberal que visa à formação de mão de obra submissa, de baixo custo, à intervenção da iniciativa privada e a uma visão técnica de formação, fortemente voltada ao praticismo. Os profissionais da educação são vistos como técnicos e executores de tarefas idealizadas por agentes externos, que decidem o que ensinar e como ensinar (D'Ávila, 2020).

Duarte (2020) e Freitas (2018) corroboram as discussões sobre os reflexos das questões neoliberais nas concepções de formação de professores, de trabalho e de desvalorização docente, bem como nas cobranças e obrigações impostas no espaço escolar, que respondem às formações idealizadas pelos gestores. Apontam, ainda, a formação e o ensino voltados ao mercado de trabalho, com enfoque técnico e suavização de conteúdos, levando ao aumento da desigualdade entre os alunos.

Nessa perspectiva, ao discutir o reflexo do gerencialismo na gestão escolar, Hypolito (2011) esclarece que essas visões se distinguem de uma gestão democrática ao utilizarem terminologias conhecidas, como participação e trabalho coletivo, porém com um desvio semântico, visando à responsabilização da escola, ao controle, pelo Estado, dos resultados e à mera execução de tarefas, a fim de atingir os objetivos previstos para a educação.

Diante disso, defendemos uma concepção de sujeito, educação e prática na perspectiva crítica, com base nos escritos de Freire (2011b), considerando uma educação pautada em princípios democráticos e emancipatórios e na formação para a transformação da realidade. A defesa da prática da pedagoga tem, da mesma forma, seu fundamento na dialogicidade de Freire (2011b) e na aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2018), envolvendo elementos essenciais pautados no diálogo como prática da liberdade, no diálogo igualitário, no pensar crítico e na humildade, que garante o ouvir e o aprender com as pessoas, reconhecendo seus argumentos a partir de sua validade.

Entendemos a prática pedagógica como uma ação intencional, situada histórica e socialmente, constituída a partir das vivências e experiências da pessoa; por isso, não é neutra. Envolve diferentes concepções e perspectivas sobre o homem, o mundo, a sociedade e a educação. Pode estar voltada para a reprodução e a conservação das desigualdades, da dominação e da opressão, ou para a transformação social, para o diálogo e para a formação humana crítica e reflexiva. Quando a prática é marcada pela reflexão crítica, constitui-se como verdadeira práxis, que é revolucionária ou libertadora (Freire, 2011b). A prática é o ponto de partida para a construção de conhecimentos, os quais são produzidos a partir das relações entre as pessoas, da reflexão, dos estudos teóricos e da sistematização coletiva (Martins, 1998).

À vista disso, a prática dialógica é entendida como prática intencional, historicamente constituída, cujo elemento central é o diálogo, compreendido como parte da natureza histórica do ser, como momento de comunicação e de reflexão da realidade, a partir de relações horizontais e igualitárias. A prática dialógica pauta-se também no conceito de diálogo igualitário, no qual os significados são criados nas interações e nas relações entre as pessoas, que entram em acordos, promovem debates e fazem escolhas coletivas, em detrimento do poder e da hierarquia; ou seja, trata-se de um diálogo com pretensões de validade e respeitoso entre todos.

Ao considerarmos o contexto de trabalho da pedagoga, nossa aceção é de que a burocratização e a tecnificação desumanizaram o que ocorre na escola e favoreceram a distribuição desigual do poder. Contrariamente a essa situação, defendemos a prática dialógica no sentido da transformação dessa realidade. A pedagoga, ao assumir práticas dialógicas, estabelece também relações dialógicas com todos na escola: professores, alunos, famílias, comunidade e funcionários.

Essa prática dialógica considera a participação, os conhecimentos e a validade das propostas, garantindo o envolvimento das pessoas no processo formativo, na organização escolar e no trabalho coletivo, visando, como afirma Aubert *et al.* (2018, p. 139), a uma maior democratização das sociedades e das vidas pessoais, assim “[...] substituindo o argumento da força pela força dos argumentos”. A comunicação tem papel primordial ao assumir a opção democrática e a natureza da pessoa como dialógica, a fim de efetivar as trocas de saberes, garantindo a possibilidade de criar e recriar o mundo (Freire, 2000).

Somos seres de transformação, não de adaptação, condicionados, porém não determinados. Freire (2000) esclarece que precisamos recusar a ideia de que o fator condicionante seja determinante, segundo a qual nada é possível fazer. Dessa forma, ao reconhecer que somos condicionados ou influenciados pelas estruturas econômicas e culturais, podemos arriscar, na qualidade de sujeitos, intervir na realidade, considerando a história como possibilidade, contrariamente à determinação e à submissão.

“Mudar é difícil, mas é possível”, afirma Freire (2000), o que nos estimula a defender as práticas dialógicas como possibilidade na escola. A pedagoga, ao assumir uma opção progressista, buscará superar as ideias fatalistas que visam aceitar as situações e a realidade como estão postas, afirmando que nada há a fazer.

Valorizamos os movimentos de resistência da pedagoga, os quais ocorrem na medida em que ela identifica os condicionamentos em seu contexto de trabalho e busca superá-los, possibilitando o estabelecimento de práticas dialógicas e de relações coletivas, voltadas à transformação do trabalho desenvolvido na escola.

Ao contextualizar nossa compreensão sobre o contexto contraditório do trabalho das pedagogas e sobre as práticas dialógicas, organizamos este texto que, a partir da introdução, apresenta a metodologia da pesquisa, seguida das seções “A constituição das práticas dialógicas das pedagogas da educação básica” e “Elementos que orientam o desenvolvimento de práticas dialógicas”. Por fim, são apresentados os “Princípios organizadores de uma prática dialógica”, que buscam responder ao objetivo da pesquisa.

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, pautada na Metodologia de Investigação Comunicativa (MIC) (Gómez *et al.*, 2006; González; Díez-Palomar, 2009), a qual considera que os participantes não são apenas objetos de investigação, mas possuem conhecimentos e experiências e que, a partir de um diálogo igualitário, realiza-se a produção de conhecimentos. Tem como fundamentos a universalização da linguagem e da ação; as pessoas como agentes sociais transformadores; a racionalidade comunicativa; o sentido comum; a não hierarquia interpretativa; a igualdade no nível epistemológico; e o conhecimento dialógico.

A MIC considera que todos têm inteligência cultural e capacidade de construir conhecimento. Ela está fundamentada em três dimensões:

- **Ontológica:** a realidade social é construída a partir do diálogo e da intersubjetividade.
- **Epistemológica:** o conhecimento é produzido coletivamente, validado pelo consenso e não pela imposição científica.
- **Metodológica:** o processo investigativo é dialógico, horizontal e colaborativo, com instrumentos que valorizam a experiência e o saber dos participantes (Gómez *et al.*, 2006; González; Díez-Palomar, 2009).

Nesse sentido, abordamos as concepções ontológica e epistemológica a partir da concepção comunicativa-crítica, com ênfase na intersubjetividade, no diálogo e na construção do conhecimento no coletivo.

Para a realização da pesquisa, foram observados os princípios éticos em todas as etapas do processo investigativo, desde a coleta até a análise e a utilização dos dados para fins científicos. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹, tendo sido aprovado para sua realização. As participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e participaram de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento. Ressaltamos, ainda, que a própria MIC se fundamenta em princípios éticos, ao reconhecer e valorizar os participantes como sujeitos do processo investigativo e seus conhecimentos como constitutivos da produção científica.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e de grupo de discussão comunicativo. Os questionários foram enviados via *e-mail* e *Whats.App* às pedagogas em atuação da Rede Municipal e da Rede Estadual de Ensino na cidade de Ponta Grossa-Paraná (PR). A análise foi realizada a partir do retorno de 71 participantes (53 da rede municipal e 18 da estadual). O objetivo foi descrever e caracterizar a prática das pedagogas, buscando aquelas que fossem dialógicas.

O grupo de discussão comunicativo, composto por sete pedagogas, foi realizado em dois encontros presenciais, a fim de desvelar como se constitui a prática dialógica e construir coletivamente seus princípios organizadores. As participantes foram selecionadas a partir do questionário, tendo como critério principal as respostas que indicavam o desenvolvimento de práticas dialógicas, e por meio da amostragem bola de neve², que reforçou a indicação de pedagogas conhecidas por suas práticas. As pedagogas foram convidadas e se disponibilizaram a participar do segundo momento da pesquisa.

No primeiro encontro, foram retomadas as trajetórias profissionais das participantes, discutindo-se os processos de constituição de suas práticas, o estudo teórico sobre diálogo e diálogo igualitário, bem como os elementos que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de práticas dialógicas. No segundo encontro, realizamos a análise coletiva das discussões anteriores, buscando identificar consensos em torno das dimensões limitadoras e transformadoras das práticas pedagógicas, bem como sistematizar os elementos orientadores e os princípios organizadores da

¹ Pesquisa aprovada pelo Parecer nº 4.958.376.

² Na amostragem bola de neve, “[...] lança-se mão de documentos e/ou informantes-chave, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. [...] Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal e, assim, sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador” (Vinuto, 2014, p. 203). As indicações foram feitas por profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), pedagogas da rede estadual, colegas de Doutorado e professoras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Essas pessoas foram contatadas pela pesquisadora e indicaram pedagogas que desenvolviam práticas dialógicas.

prática dialógica.

Conforme a MIC, as análises realizadas priorizaram as dimensões limitadoras (barreiras que impedem a transformação) e as dimensões transformadoras (ações que evidenciam a superação dessas barreiras). A partir dessa abordagem, o material dialogado permitiu a organização das duas seções subsequentes de resultados: “A constituição das práticas dialógicas das pedagogas da Educação Básica” e “Elementos que orientam o desenvolvimento de práticas dialógicas”.

A constituição das práticas dialógicas das pedagogas da Educação Básica

Compreendemos, a partir de Freire (2011b) e Aubert *et al.* (2018), a *prática dialógica* como uma prática intencional, historicamente constituída, cujo elemento central é o diálogo, entendido como parte da natureza histórica do ser, como momento de comunicação entre as pessoas e de reflexão da realidade, a partir de relações horizontais e igualitárias. A prática dialógica pauta-se, também, no conceito de diálogo igualitário, no qual os significados são criados nas interações entre as pessoas, que entram em acordos, promovem debates e fazem escolhas coletivas, em detrimento do poder e da hierarquia; trata-se, assim, de um diálogo com pretensão de validade e respeito entre todos (Gaio, 2023).

Isso posto, concebemos que as práticas das pedagogas são situadas e diferem a partir da realidade, das interferências internas e externas e dos próprios movimentos realizados por elas. A constituição da prática acontece de maneira constante, visto que, a partir das relações interpessoais, da troca de conhecimentos, do diálogo e da intersubjetividade, as pessoas estão em permanente formação, e isso ocorre também com as pedagogas (Gaio, 2023).

Observamos que a constituição da prática dialógica das pedagogas apresenta características específicas; contudo, há elementos que se repetem nas trajetórias, os quais são *limitadores* e que elas buscam superar em suas práticas, bem como elementos *transformadores*, que favorecem a constituição de práticas dialógicas (Gómez *et al.*, 2006; González; Díez-Palomar, 2009).

As pedagogas participantes do grupo de discussão retomaram suas trajetórias para refletir sobre como constituíram suas práticas. Nesse diálogo, apresentaram diferentes problemáticas, situações do cotidiano e elementos que intervieram durante os anos e aqueles que estão presentes cotidianamente. O exemplo de suas práticas e a abertura ao diálogo são aspectos que favorecem a constituição de uma prática dialógica. Ressaltamos que vivenciamos esse movimento no próprio grupo, aspecto apontado pelas participantes.

A sistematização das falas das pedagogas permitiu identificar duas grandes categorias relacionadas à constituição das práticas dialógicas: (a) formação inicial e continuada e (b) experiência profissional, esta última subdividida em experiência vivida e experiência observada. As categorias foram analisadas a partir das dimensões limitadoras e transformadoras, conforme os pressupostos da MIC, e apresentadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Categorias – constituição de práticas dialógicas

Categoria		Dimensão limitadora	Dimensão transformadora
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA		Distanciamento dos estudos teóricos com a prática. Falta de experiência prática para discutir na formação.	Formação inicial que alia os estudos teóricos com a prática; relação teórico-prática. Busca por resoluções de problemas da prática na formação. Formação continuada a partir da realidade. Fundamentos teóricos para compreender o diálogo. Busca de estudos com ênfase nas necessidades da prática. Estudos e aprofundamentos a partir dos movimentos da escola.
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	VIVIDA	Insegurança para atuar como pedagoga. Falta de abertura ao diálogo.	A experiência profissional e a busca constante por estudos e aprofundamento. O desejo em fazer diferente e contribuir com o seu trabalho. O trabalho junto com os professores, a partir das necessidades da escola. Diálogo ao entrar na escola. Movimento prático, práxis. Perspectiva reflexiva.
	OBSERVADA	Insegurança para atuar como pedagoga. Falta de abertura ao diálogo. Exemplos negativos de pedagogos/as. Falta de contato com outras pedagogas.	Exemplos de profissionais que inspiraram as práticas das pedagogas. Contato com outras profissionais. Troca de experiências para aprender com outras pedagogas e diretoras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A primeira categoria da constituição da prática dialógica é a *Formação inicial e continuada*. A formação recebe destaque nesta pesquisa, pois é necessária à constituição da profissão docente, ao aprofundamento teórico, à relação teórico-prática e à aproximação com a realidade escolar. A pedagoga Cristal destacou: “Foi no estudo, nos fundamentos teóricos que eu encontrei, que eu tomei consciência, digamos assim, do diálogo, da discussão; talvez a prática existisse antes, mas não com o sentido que eu tenho hoje”.

Como apontado por Freire (1996), para que a professora possa apreender os saberes fundamentais à prática educativa, é necessário que isso ocorra a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Não se trata de uma acumulação de cursos e conhecimentos, mas de uma formação que possibilite a construção e a reconstrução da identidade do professor, como apontam Nóvoa (1995) e Imbernón (2011).

O processo formativo tem como ponto de partida a formação inicial, primeira etapa da constituição do professor, sendo considerada o suporte para a atuação. Imbernón (2011) aponta que a formação inicial precisa fornecer bases para a construção de conhecimentos, uma bagagem sólida e a capacitação do professor para assumir a tarefa educativa. Já a formação continuada ocorre após a inicial, tem como locus a própria escola e as necessidades da prática e dos saberes docentes, sendo desenvolvida por meio da reflexividade crítica e coletiva, propiciando o desenvolvimento do ser professor. Como aponta Nóvoa (1995, p. 14), “[...] a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”.

Nesse sentido, formações que priorizam a troca de experiências, o diálogo e a reflexão

propiciam o repensar das práticas na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento (Martins, 2006). Essa perspectiva está fundamentada na epistemologia da teoria como expressão da prática e envolve quatro momentos. O primeiro refere-se à descrição da prática, momento em que o professor, ao relatar como ela acontece, busca, no segundo momento, explicá-la e compreendê-la, identificando desafios e possíveis alterações. Para tanto, no terceiro momento, realiza-se a explicação da prática, mediada pelo diálogo com as teorias da educação, conferindo sentido e possibilitando a transformação da prática no nível da totalidade, reconhecendo as múltiplas determinações e negando dialeticamente, a fim de propor, no quarto momento, a elaboração de propostas alternativas. Com esse entendimento da prática, a análise crítica e o conhecimento teórico constroem-se coletivamente as alternativas e as mudanças para a prática, resultando em propostas concretas de intervenção (Martins, 2006).

Freire (2021) também reforça a importância da formação permanente do professor, que, antes mesmo de atuar, precisa estudar, ler e realizar uma compreensão crítica dos conhecimentos, para formar-se professor. A partir disso, analisamos as dimensões limitadoras e transformadoras apresentadas pelas pedagogas no que diz respeito à formação inicial e continuada.

As participantes apontaram que o distanciamento das discussões teóricas em relação à realidade prática, na formação inicial, impactou o início da atuação como pedagoga e que, por não estarem atuando durante a graduação, não conseguiam estabelecer a relação teórico-prática. No entanto, aquelas que vivenciaram essa articulação evidenciam que puderam relacionar melhor os conhecimentos teóricos com a prática.

Sobre a formação continuada, a dimensão transformadora enfatiza situações próximas às abordadas anteriormente, ou seja: formações que partem da realidade; a realização de estudos com ênfase nas necessidades da prática; a relação teórico-prática; e os estudos e aprofundamentos a partir dos movimentos da escola.

Freire (1996, p. 43-44) menciona, como um dos saberes necessários ao educador, a reflexão crítica sobre a prática, que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer, visto que é “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nessa acepção, o autor destaca que é fundamental, na formação do professor, desenvolver o pensar certo, isto é, aquele que supera o ingênuo e a prática espontânea.

Em pesquisa anterior, demonstramos a necessidade de formação continuada para as pedagogas, elaborada a partir de questões emergentes da prática (Gaio, 2018). Esse dado se evidencia nas falas das participantes, ao apontarem que os estudos realizados sobre questões advindas da escola auxiliaram na constituição de suas práticas. No entanto, destacamos a necessidade de considerar os determinantes internos e externos que influenciam a elaboração das formações, apresentando aspectos limitadores que fragilizam o processo formativo. Ainda que não seja objetivo deste estudo aprofundar a discussão sobre a formação continuada, ressaltamos que sua contribuição para a prática dialógica depende de condições concretas que favoreçam o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva, evitando compreensões simplificadas ou ingênuas acerca de sua relação com a realidade escolar.

A dissociação teórico-prática nas formações dificultou a compreensão de aspectos voltados ao processo educativo e da importância do diálogo. As pedagogas aprenderam esses conhecimentos posteriormente, a partir de suas experiências, das vivências como docentes e/ou como pedagogas. Além disso, elas demonstraram que o embasamento teórico sobre o diálogo ganha destaque nessa discussão. Evidenciamos, dessa forma, que os conhecimentos dos fundamentos teóricos sobre o diálogo, a dialogicidade, as possibilidades de desenvolvê-lo na escola e de como estabelecer relações horizontais com os pares na instituição são necessários à constituição da prática dialógica das

pedagogas, bem como a vivência de práticas dialógicas na própria formação, que favorece sua possibilidade de efetivação.

Conforme aponta Freire (1996), as pessoas, ao se reconhecerem como seres inacabados, estão abertas a conhecer, a buscar respostas e explicações aos problemas e, assim, a construir segurança sobre aquilo em que acreditam e defendem em sua vida. É isso que as pedagogas mostraram: essa abertura e o reconhecimento da necessidade de saber mais. É nesse movimento que se fortalecem para desenvolver práticas dialógicas, para se sentirem seguras em efetivá-las, envolvendo as diferentes pessoas.

A segunda categoria refere-se à *Experiência profissional*, organizada em duas subcategorias: *experiência vivida* e *experiência observada*. Compreendemos como experiência profissional vivida todos os momentos e vivências, o trabalho desenvolvido, o contato com as diferentes pessoas, a prática como docente e como pedagoga, que contribuíram para a constituição de suas práticas. A experiência observada é identificada como a prática do outro, observada pela pedagoga, as experiências com outros profissionais, como diretoras e pedagogas, que serviram de inspiração para a própria prática, ou mesmo experiências que foram refutadas e auxiliaram a pensar de forma diferente do que foi observado.

Compreendemos a experiência a partir de Thompson (2009), que afirma ser ela determinante quando pensada e refletida a partir das ações; desse modo, a experiência é uma categoria indispensável por revelar uma “[...] resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 2009, p. 15). Os diferentes acontecimentos mencionados são vivenciados na prática do sujeito, a partir de suas experiências, que são espontâneas, mas não desprovidas de pensamento. Como seres racionais, podemos refletir sobre o que acontece e reordenar as ações, os conceitos e os diferentes conhecimentos. Por esse motivo, a experiência é determinante “[...] no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados” (Thompson, 2009, p. 16).

Thompson (2009) destaca que o conhecimento também é produzido fora de procedimentos acadêmicos. Esse conhecimento, produzido por homens e mulheres, se processa a todo tempo e auxilia em diferentes questões que envolvem a prática e o questionamento dos pensamentos acadêmicos. Assim, a partir das experiências e da reflexão sobre elas, as pessoas produzem novos conhecimentos, importantes e necessários para as transformações sociais.

Reconhecemos, então, que a experiência vivida pela pedagoga, quando pensada, analisada e refletida, tem significado para sua constituição, movimenta a transformação da prática e a busca de novos conhecimentos. Relaciona-se ao conceito de Freire (1996) de seres inacabados, em constante formação e construção, e à necessária reflexão crítica. Dessa forma, a partir das situações vivenciadas e das relações com as pessoas, a pedagoga se constitui, buscando novas estratégias, novos referenciais e, inclusive, novas formas de conceber o processo educativo.

Os momentos de formação e os estudos realizados ao longo da carreira da pedagoga, que tiveram como ponto de partida a prática, levaram em conta a experiência vivida, proporcionando momentos a serem compartilhados com os demais colegas, por meio do debate, do estudo e da reflexão, auxiliando também na transformação da prática. Evidenciamos que a formação inicial e continuada, mencionadas anteriormente, inter-relacionam-se com a experiência e, assim, constituem a prática dialógica.

Outro aspecto relevante é o trabalho desenvolvido junto aos professores, a partir das

necessidades da escola, que diz respeito ao contato direto com as pessoas, à busca por desenvolver o diálogo na prática, ouvir, perceber a realidade, valorizar os saberes e construir coletivamente o trabalho na escola. Envolve os conceitos trabalhados sobre a dialogicidade, a aprendizagem dialógica, a relação teoria e prática e a formação que parte da realidade.

No entanto, foi apontada como limitadora a falta de abertura das pessoas ao diálogo, mesmo com o esforço das pedagogas para desenvolvê-lo. É importante ressaltarmos a necessidade de estar disposto ao diálogo. A resistência é um elemento que dificulta o trabalho da pedagoga em diferentes aspectos, mas o diálogo e o trabalho coletivo se efetivam no envolvimento das pessoas. Ainda assim, os movimentos realizados na prática cotidiana podem transformar essas situações.

A segunda subcategoria envolve as *experiências profissionais observadas*. As pedagogas destacaram que, em suas trajetórias profissionais, tiveram contato com pedagogas e/ou diretoras que foram exemplos e inspirações para a constituição de suas práticas dialógicas. Ao observarem o trabalho dessas profissionais, refletiam e se espelhavam para se tornarem boas pedagogas, pedagogas dialógicas. A experiência observada, o exemplo do outro, contribuiu para a busca de possibilidades de atuação.

Durante a caminhada profissional, há o encontro com pessoas que possuem diferentes percepções, conhecimentos, saberes e culturas. No entanto, há também pensamentos e posições antagônicos àquilo em que se acredita. As pedagogas indicam como limitadora a experiência observada de profissionais que foram exemplos negativos para suas práticas. Como mencionado por Diamante: *“Quando eu fui assumir a coordenação, eu só pensava assim: eu vou fazer tudo diferente do que já fizeram comigo, sabe? Então eu fui, eu fui bem nessa perspectiva”*. Dessa maneira, o contato com pessoas que não realizavam suas atribuições, que não tinham como princípio o diálogo e o trabalho coletivo, impactou as participantes no sentido de pensar aquilo que não desejavam realizar, práticas que não queriam desenvolver.

As pedagogas demonstraram que as experiências negativas puderam ser ressignificadas, visto que desenvolveram o desejo de fazer diferente, de mudar essa prática e, assim, contribuir com seu trabalho, buscando desenvolver práticas dialógicas. Observamos que mesmo situações contraditórias podem auxiliar no repensar da prática e na efetivação da defesa daquilo que se pretende realizar.

Destacamos que, ao reconhecer a prática como situada histórica e socialmente, ela se modifica, sendo construída e reconstruída a partir dos conhecimentos, das experiências e dos saberes elaborados pelas pedagogas. Assim, a constituição da prática dialógica está em constante movimento, em uma busca permanente por sua realização.

As pedagogas apontam que há situações desafiadoras para realizar uma prática dialógica. Estão constantemente realizando movimentos – que podemos chamar de movimentos de resistência – que vão ao encontro daquilo que é imposto, e precisam, diariamente, buscar parcerias e estabelecer relações coletivas que compartilhem das mesmas concepções, para que a prática dialógica ganhe espaço e se efetive na realidade.

Sintetizamos que a constituição da prática dialógica das pedagogas da Educação Básica se dá por meio do permanente movimento entre a formação (inicial e continuada) e a experiência profissional (vivida e observada). Trata-se de um processo de construção vivenciado em diferentes tempos e espaços, com diferentes pessoas e perspectivas, mas que tem como centro a ideia de desenvolver práticas dialógicas, sendo esse o objetivo a ser alcançado.

É um ciclo permanente de constituição da prática. Entendemos, a partir das trajetórias das

pedagogas, que o caminho se faz ao caminhar. Freire (2011a, p. 79) evidencia que “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. É buscando alcançar esse propósito da educação, de diálogo e de princípios coletivos, que as pedagogas ressignificam suas experiências e formações e constituem suas práticas dialógicas.

Elementos que orientam o desenvolvimento de práticas dialógicas

A partir do diálogo efetivado no grupo de discussão, as pedagogas expuseram suas práticas dialógicas, relatando tarefas que desenvolvem no cotidiano, cobranças que lhes são feitas, entre outras situações vivenciadas. Dentre essas experiências, foram apresentados aspectos que caracterizam as dimensões limitadoras e transformadoras da prática.

No segundo encontro, organizado com as pedagogas, realizamos a organização, a análise e a discussão dessas dimensões, destacando os aspectos que limitam a prática dialógica da pedagoga e as ações consideradas transformadoras, compreendidas como possibilidades de atuação e que trazem consigo o movimento de resistência das pedagogas.

Após a delimitação das dimensões limitadoras e transformadoras, analisamos os dados e os categorizamos, com o intuito de sistematizar os elementos que orientam a prática dialógica e, assim, possibilitar seu desenvolvimento. É importante destacarmos que, em todos os elementos, o diálogo foi mencionado como elemento indispensável e transformador.

A síntese dos elementos organizadores da prática dialógica, decorrente da discussão realizada em dois encontros com as pedagogas participantes da pesquisa, foi a seguinte:

- A compreensão do papel da pedagoga na escola.
- A compreensão da organização e do planejamento do trabalho pedagógico.
- A compreensão da realidade.
- A compreensão de estratégias diante dos determinantes externos.
- A compreensão do diálogo e da prática dialógica.

O primeiro elemento apresentado é a “A compreensão do papel da pedagoga na escola”, cujo fundamento está na necessidade de um conhecimento aprofundado sobre a profissão, a função de coordenação e os aspectos específicos que a envolvem. As pedagogas mencionaram que, ao não ter clareza de seu papel, a profissional pode se envolver com funções que não são específicas de seu trabalho e acabar sobrecarregada. No entanto, as cobranças externas são muito presentes no cotidiano, com imposições de atividades que precisam ser realizadas, muitas vezes de forma imediata, o que dificulta o diálogo.

Essa questão é evidenciada na fala de Cristal, ao mencionar que: “*A partir do momento que se desconhece a real função é que se passa esse monte de planilha e registro e a gente como disciplinador, de criança e de adolescente, por desvalorizar e desconhecer*”. Ao reunir conhecimento sobre seu papel na escola, a pedagoga age com segurança e comprometimento, sabe elencar prioridades para organizar o trabalho e consegue efetivar a mediação, a aproximação com a equipe e com as demais pessoas.

O segundo elemento é “A compreensão da organização e do planejamento do trabalho pedagógico”, pois, segundo as pedagogas, sem planejar previamente as ações a serem desenvolvidas, acaba-se apenas “apagando incêndios”. As urgências da escola e as diferentes demandas são limitadoras do trabalho da pedagoga, pois deixam em segundo plano questões centrais. Como possibilidade, as pedagogas destacam a organização e o planejamento do trabalho,

com a divisão de tarefas na escola e a delegação de funções, como basilares para o trabalho coletivo. Como evidenciou a pedagoga Topázio: *“Eu sou bem organizada em relação ao meu horário, porque, se a gente não tiver organização, se o coordenador não tiver essa organização, ele não dá realmente conta”*.

Placco (2012) caracteriza as atividades da pedagoga, dentre as quais se evidenciam aquelas que envolvem a organização e o planejamento. A pedagoga acompanha e orienta os planejamentos docentes – uma de suas atribuições –, de modo que esse conhecimento precisa ser apropriado e colocado em prática. Com essa compreensão, garante-se um ambiente no qual haja mais tempo para o diálogo e para a tomada de decisões coletivas, evitando práticas imediatistas.

O terceiro elemento é “A compreensão da realidade” como orientadora da prática dialógica. No momento em que a pedagoga identifica as especificidades do contexto em que atua e das pessoas que nele estão presentes, valoriza os diferentes conhecimentos e reconhece que a escola está situada em um contexto histórico e social, com distintas culturas, desenvolvendo uma prática que envolve a todos e possibilita agir diante das demandas.

Com isso, o reconhecimento das questões socioculturais torna-se ponto de partida para a realização de práticas igualitárias e respeitadas. A compreensão da realidade evidencia que as práticas dialógicas são situadas e levam em conta as características subjetivas e intersubjetivas das pessoas, na troca de conhecimentos e no estabelecimento do diálogo. Assim, fazem-se presentes a solidariedade, a igualdade de diferenças e os princípios da aprendizagem dialógica que efetivam essa prática.

O quarto elemento é “A compreensão das estratégias diante dos determinantes externos”. Evidenciamos esse aspecto como orientador da prática dialógica no sentido da rebeldia, conforme colocado pelas próprias pedagogas, e como movimento de resistência às cobranças e imposições. Elas reconhecem que estão entre a escola e o sistema e que precisam realizar essa mediação. Em determinados momentos, percebem-se sem alternativa diante das exigências, porém demonstram que buscam constantemente refletir e encontrar formas de ressignificar essas demandas, para que as ações tenham sentido para o trabalho na escola e não sejam apenas reproduzidas. Essa análise demonstra que há possibilidades frente às práticas imediatistas e burocráticas, ainda que se trate de uma construção permanente, como temos afirmado. São pequenos movimentos na prática da pedagoga que fortalecem a discussão.

Quando há imposições, há também resistência na escola, e as pedagogas acabam por mediar a relação com os professores. Por isso, a mediação ganha destaque, pois a forma como a pedagoga traz para a escola aquilo que foi imposto impacta diretamente o trabalho realizado. As participantes evidenciam o quanto a pedagoga exerce influência na escola; seu papel é fundamental, e suas ações e escolhas refletem em todo o processo de trabalho.

O quinto elemento é “A compreensão do diálogo e da prática dialógica”. A partir das discussões realizadas, as pedagogas mencionaram a necessidade de conhecer o que é o diálogo, suas características e como desenvolvê-lo na escola, de modo que não se trata apenas de conversa e que não pode haver uma relação hierarquizada.

Cristal defendeu o diálogo e apontou a necessidade de envolver as demais pessoas nesse processo:

O diálogo, ele não pode, ele não vai partir de uma pessoa só; se ele é diálogo, são várias pessoas. E o que a gente enfrenta muito na escola, e acho que, pelo que a gente viu aqui, é também a predisposição do outro a dialogar, entende? Então a gente pode partir da premissa de tentar, mas estabelecer depende da predisposição do outro também. E nem sempre a gente encontra um ambiente favorável para isso.

Conforme aponta Aubert *et al.* (2018), ao valorizar a participação dos sujeitos, eles se sentem motivados a contribuir, percebem seu papel diante do contexto e reconhecem que, a partir do diálogo, há possibilidades de mudança. Nesse sentido, há o sentimento de participação efetiva no diálogo e na tomada de decisões, princípios da aprendizagem dialógica, juntamente com a inteligência cultural dos sujeitos, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças, que possibilitam o envolvimento e o processo participativo.

A tomada de decisão coletiva é outro conceito relevante, principalmente no âmbito da gestão democrática. Em consonância com essa perspectiva, a transformação acontece a partir das escolhas e dos posicionamentos das pessoas que, em comunhão, decidem mudar a realidade.

Apreendemos que há o desenvolvimento de ações coletivas, a construção de consensos e a busca de alternativas a partir dos argumentos dos sujeitos. São pequenos movimentos de transformação, que visam novos caminhos para uma prática progressista, crítica e reflexiva, para uma prática dialógica. Retomamos, assim, os conceitos de Freire (2000) sobre o ser histórico, inacabado e que, consciente de seu inacabamento, é capaz de buscar mudanças e transformações. Dessa forma, abrem-se possibilidades de fazer diferente e transformar a realidade.

Apresentamos os elementos que orientam a prática dialógica e possibilitam seu desenvolvimento, os quais emergiram das práticas das pedagogas, constituídas a partir de constantes movimentos e articulações, com base na formação e na experiência profissional. Assim, os aspectos aqui mencionados se articulam e contribuem para que a pedagoga reflita sobre sua prática e almeje práticas dialógicas.

A partir da análise da constituição das práticas dialógicas das pedagogas e dos elementos que orientam o desenvolvimento dessas práticas, sintetizamos, no grupo de discussão comunicativo, os princípios organizadores de uma prática dialógica.

Princípios organizadores de uma prática dialógica

Os princípios organizadores foram constituídos a partir das discussões realizadas ao longo da pesquisa, do diálogo estabelecido com as pedagogas, das análises empreendidas e da busca de consensos. Trata-se de uma síntese elaborada e situada em um determinado contexto, a partir das vivências e experiências das pedagogas. Entendemos como princípio organizador aquilo que é basilar para uma prática dialógica, que sustenta a ação das pedagogas. Diante disso, elegemos três princípios, os quais se inter-relacionam e fortalecem o desenvolvimento de práticas dialógicas. São eles: conhecimento, diálogo e qualidades ou virtudes, os quais serão discutidos na sequência.

Conhecimento

O conhecimento foi o primeiro princípio destacado durante a pesquisa e considerado indispensável pelas pedagogas participantes. Esse conhecimento foi evidenciado tanto para a atuação na escola e para a formação de professores quanto para a constituição da prática. O conhecimento aqui referido abrange os aspectos teóricos – fundamentos da educação, formação e prática – e o conhecimento sobre o papel da pedagoga. Ele advém da formação inicial e continuada, da construção dos saberes, dos estudos realizados e da experiência profissional, do conhecimento construído na própria prática e na relação com o outro.

Freire (2021, p. 56) ressalta a necessidade de competência científica, do ato de estudar, de ler o mundo e a palavra e da busca pela aproximação com a realidade:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

A educação exige comprometimento e aprofundamento teórico, o que se evidencia ao ser o conhecimento colocado como princípio de uma prática dialógica. Os saberes apontados por Freire (1996) como essenciais ao educador indicam que ensinar exige rigorosidade, pesquisa e reflexão crítica. O estudo é constante, assim como a formação continuada.

Um dos princípios da aprendizagem dialógica é a dimensão instrumental, considerada como o conjunto de conhecimentos primordiais para as pessoas, não apenas acadêmicos, mas também sociais e relacionados à realidade. Essa dimensão utiliza o diálogo para compreender, aprender e desenvolver distintos saberes e capacidades (Aubert *et al.*, 2018).

As pedagogas evidenciaram a necessidade de atuar criticamente, sabendo o porquê do que se faz. Diamante defendeu que:

Conhecimento científico, tem que estudar, tem que saber muito, porque o pedagogo hoje é o formador dentro da escola. E, assim, para os professores confiarem em você, para você ter credibilidade naquilo que você fala, você tem que mostrar que você sabe, que você tem conhecimento, e só assim você adquire o respeito.

Esse aspecto parte do conhecimento e da reflexão sobre a prática, articulando-se com a exigência da criticidade, da crítica sobre a prática e da intencionalidade presente na prática dialógica.

Diálogo

Outro princípio organizador é o diálogo. Não há como desenvolver uma prática dialógica sem o diálogo, sem a aceitação de que ele não é apenas conversa, como apontado pelas pedagogas, e de que as pessoas precisam estar predispostas a dialogar. É necessário evidenciar seus fundamentos e princípios para efetivá-lo na prática.

A compreensão do diálogo e da prática dialógica foi considerada um elemento orientador da prática. Trata-se do conhecimento e do aprofundamento sobre eles. Dada sua recorrência e centralidade nas discussões, o diálogo é considerado também um princípio organizador, no sentido de que precisa estar presente e ser efetivado, e não apenas mencionado no discurso.

Vislumbramos o diálogo a partir dos fundamentos de Freire (2011b) e do diálogo igualitário de Aubert *et al.* (2018). Ele faz parte da natureza histórica dos seres humanos e constitui uma postura basilar para estabelecer a comunicação, a discussão sobre a realidade e a construção efetiva de novos conhecimentos. Essas relações circunscrevem interações dialógicas baseadas na igualdade, na valorização dos argumentos e dos diferentes conhecimentos e na busca de consensos coletivos, a partir da validade dos argumentos e de relações mais horizontalizadas.

As relações igualitárias estão presentes nas práticas dialógicas e envolvem as discussões relatadas pelas pedagogas ao efetivarem o diálogo com as pessoas, reconhecendo-as como iguais no processo educativo e valorizando seus argumentos. Nesse conceito, podemos evidenciar também o amor que envolve o diálogo, mencionado por Freire (2011a) ao destacar a fé no ser humano, o amor pela humanidade e a confiança entre os sujeitos, acreditando na possibilidade de transformação do mundo.

O diálogo envolve a escuta, a fala, a reflexão e a busca de consensos. A palavra, como essência do diálogo, envolve a práxis – ação e reflexão – transformadora da realidade. Todos possuem direito à palavra, não por imposição, mas por meio do encontro dos homens para pronunciar o mundo (Freire, 2011b).

Destacamos o conceito de diálogo igualitário, articulado aos princípios da aprendizagem dialógica, como uma educação comprometida, baseada na igualdade, na valorização dos argumentos e no respeito. O diálogo igualitário envolve pretensões de validez, solidariedade e respeito, considerando as diferentes contribuições das pessoas.

O diálogo precisa estar presente em todas as decisões coletivas na escola, como mencionado durante a pesquisa e enfatizado por Diamante: *“Até mesmo nesse diálogo para a tomada de decisões mesmo coletiva, utilizar esse diálogo, porque às vezes só ali, equipe gestora, você está ali num dilema e você não vê como resolver”*. Ele se faz presente nas reuniões, nas formações, nas escolhas realizadas na escola, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, como menciona Freire (2011b), até mesmo na seleção dos conteúdos escolares. Assim se efetivam o trabalho coletivo, as ações conjuntas e a gestão democrática defendida na educação.

Assim, concebemos que o diálogo e a prática dialógica são construções que se fazem e se refazem na vivência, na experiência e a partir do conhecimento, na intersubjetividade e na busca de consensos entre as pessoas, cada qual com sua bagagem, ampliada a cada novo diálogo com seus pares.

Qualidades ou virtudes

Por fim, apresentamos as qualidades ou virtudes da pedagoga necessárias para o desenvolvimento da prática dialógica. Durante o grupo de discussão, uma pedagoga mencionou que as pedagogas precisam de algumas “habilidades” para desenvolver o trabalho e efetivar uma prática dialógica. Destacamos que o termo “habilidades” não está aqui vinculado a algo tecnicista ou mecânico; dessa forma, podemos também nomeá-las como qualidades ou virtudes, conforme apontado por Freire (2021) ao tratar do professor progressista.

A partir dessa menção, as demais pedagogas concordaram e construíram, coletiva e consensualmente, quais seriam essas qualidades ou virtudes. São elas: empatia; mediação; relacionamento interpessoal; equidade; liderança; resiliência; escuta; ética; saber o seu papel dentro da escola.

Empatia: foi considerada essencial durante a escuta, a observação e a atitude da pedagoga de se colocar no lugar do outro, para compreender como encaminhar adequadamente as diferentes situações vivenciadas.

Mediação: envolve a maneira como a pedagoga articula as diferentes questões na escola por meio do diálogo. Refere-se à forma como repassa informações, estabelece relações com as pessoas e busca resolver situações e conflitos, sem ser impositiva. A mediação ocorre no diálogo com a comunidade, com alunos, professores, funcionários, com o sistema e com a escola.

Relacionamento interpessoal: foi mencionado como fundamental para a pedagoga estabelecer relações, sabendo atuar e trabalhar de forma específica com cada grupo, realidade e especificidade. Envolve relações horizontalizadas e de igualdade na escola.

Equidade: foi destacada, na prática da pedagoga, pela necessidade de enxergar as

diferenças e oferecer o tratamento adequado, considerando que não será o mesmo para todos, mas de acordo com cada necessidade e realidade.

Liderança: permite que as pessoas sintam confiança no trabalho desenvolvido, mantendo coerência nas ações realizadas. A pedagoga, como líder, contribui para a constituição da cultura da escola.

Resiliência: é a capacidade de a pedagoga se adaptar às situações, compreender o outro, os alunos, as turmas, a comunidade, as diferenças e as mudanças que ocorrem na prática.

Escuta: faz parte da prática da pedagoga e, principalmente, da efetivação do diálogo. Envolve a escuta do professor, o olhar atento, a empatia e o auxílio na resolução de problemas, abrangendo também todas as pessoas da escola.

Ética: perpassa todo o trabalho da pedagoga, que precisa saber se posicionar eticamente, construindo confiança e respeito, tanto em relação às questões externas, como aquelas provenientes do governo, quanto às questões internas da escola.

Saber o seu papel dentro da escola: refere-se à clareza sobre o que precisa ser feito, o porquê e qual a intencionalidade da ação. Relaciona-se ao conhecimento da função e das atribuições da pedagoga na escola (Gaio, 2023).

A síntese das qualidades e virtudes das pedagogas emergiu da prática pedagógica vivenciada na escola e reflete a compreensão sobre a organização do trabalho pedagógico. Essas qualidades tornam-se fundamentais para o estabelecimento de relações horizontalizadas, para a tomada de decisões coletivas e para a manutenção da coesão entre os sujeitos da comunidade escolar.

Para finalizar...

Este artigo procurou dar visibilidade às práticas dialógicas das pedagogas da Educação Básica que, imersas em um contexto contraditório e exigente, reconhecem as limitações da prática, mas persistem, por compreenderem os elementos que orientam e organizam uma prática dialógica. Ao tomar a prática como ponto de partida da investigação e promover um processo dialógico de análise junto às participantes, a pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre o trabalho da pedagoga e para reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento.

Apreendemos a prática dialógica como uma prática intencional, historicamente constituída, tendo o diálogo como elemento central, parte da natureza histórica do ser, momento de comunicação entre as pessoas e de reflexão da realidade, a partir de relações horizontais e igualitárias. Essas práticas se expressam no acompanhamento do trabalho docente, na promoção da formação continuada na escola e na articulação com alunos, famílias e comunidade escolar. Entre os desafios apontados, destacam-se as cobranças do sistema educacional e a falta de participação de alguns sujeitos do processo.

A constituição da prática dialógica, no âmbito da Educação Básica, revela-se como um processo permanente, fundamentado nas vivências da formação inicial e continuada, na experiência profissional exercida e na observação de práticas de outros profissionais. Trata-se de uma construção que se dá em diferentes tempos e espaços, envolvendo múltiplos sujeitos, diálogos, aprendizagens e reflexões críticas. Nesse percurso, cada pedagoga atribui sentido às suas ações e consolida sua prática dialógica no caminho que escolhe trilhar.

Os elementos que orientam a prática dialógica das pedagogas revelam que, embora existam limitações impostas pelo sistema educacional e pelas condições de trabalho, também emergem possibilidades de transformação quando a prática se ancora no diálogo e na construção coletiva. A clareza sobre o papel da pedagoga é fundamental para que ela assuma suas atribuições com consciência e atue de forma alinhada aos objetivos da escola, favorecendo o trabalho coletivo.

Além desses elementos, destacamos os princípios organizadores da prática dialógica: conhecimento, diálogo e qualidades/virtudes. O conhecimento abrange os fundamentos teóricos da educação e a compreensão do papel da pedagoga, sendo a formação continuada essencial para sustentar uma prática crítica e emancipadora. O diálogo, entendido como princípio constitutivo da prática pedagógica, viabiliza consensos, decisões coletivas e a valorização de diferentes saberes, articulando escuta e fala. Já as qualidades ou virtudes – elencadas pelas participantes da pesquisa – incluem empatia, mediação, relacionamento interpessoal, equidade, liderança, resiliência, escuta, ética e clareza quanto ao papel da pedagoga. Essas disposições sustentam uma prática pedagógica que aposta na dialogicidade como caminho de transformação.

Após as reflexões e análises realizadas, permanecem inquietações acerca das práticas dialógicas: Como podem ser ampliadas no interior da educação? Quais as possibilidades para que as diferentes pessoas envolvidas no processo educativo desenvolvam práticas dialógicas? É possível almejar um sistema educacional pautado no diálogo e nas decisões coletivas?

A pesquisa realizada fortaleceu, junto ao grupo de pedagogas, a discussão sobre as práticas dialógicas e apresentou a possibilidade de continuidade desse debate em diálogo com a rede municipal, com o objetivo de não permanecer apenas na denúncia das práticas não dialógicas, mas no anúncio de possibilidades de sua efetivação. Assim, reafirmamos que o caminho se faz ao caminhar. Na caminhada realizada pelas pedagogas, há muitos obstáculos, os quais buscam ser superados a partir da constituição de suas práticas dialógicas. A esperança, portanto, faz-se presente: expectativa de mudança, de confiança no melhor das pessoas, no diálogo e em uma educação progressista e transformadora.

Referências

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

D'ÁVILLA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 8, p. 86-101, jan./abr. 2020.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Editora da UFMS, 2020. p. 23-44.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paula: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018)**: movimentos, possibilidades e limites. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GAIO, V. M. **O caminho se faz ao caminhar**: a constituição das práticas dialógicas das pedagogas da educação básica e seus princípios organizadores. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

GAIO, V. M.; CARTAXO, S. R. M. O pedagogo, a dialogicidade e o trabalho coletivo na escola: uma revisão de literatura. In: BIANCHESSI, C. (org.). **Educação e ensino em perspectivas: metodologias, inovações e práticas**. Curitiba: Editora Bagai, 2022. p. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-164-4.26.12.22>

GAIO, V. M.; COSTA, J. M.; CARTAXO, S. R. M.; BACH, D.; SANTOS, K.; PEREIRA, S. S. O *corpus* da produção científica sobre o coordenador pedagógico: tendências investigativas. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 19, e24do2006, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v19.e24do2006>

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología comunicativa crítica**. San Gabriel: El Roure Editorial, 2006.

GONZÁLEZ, A. G.; DÍEZ-PALOMAR, J. Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios em el S. XXI. **Revista Electrónica Teoría de la Educación**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 105-116, nov. 2009. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.3964>

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papius, 1998.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/Didática prática**: para além do confronto. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusse. Tradução: Waltensir Dutra, 2009.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

Recebido em 17/09/2025

Versão corrigida recebida em 16/12/2025

Aceito em 18/12/2025

Publicado online 06/01/2026