

## Coordenação pedagógica e gestão democrática: uma revisão de literatura

Flávia Pinheiro da Silva Colombini  
Noeli Prestes Padilha Rivas

### Resumo

O presente estudo tem como objetivo revisar a literatura sobre o papel do coordenador pedagógico no desempenho de sua função como articulador da gestão democrática, em disputa com as influências da gestão burocrática e gerencial nas práticas cotidianas da gestão escolar em escolas públicas de educação básica no Brasil. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica em sites de repositórios de artigos científicos e banco de teses e dissertações (Periódicos CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES), das produções científicas publicadas entre 2017 e 2021. O referencial teórico tem por pauta as concepções sobre o campo da coordenação pedagógica de Placco, Souza e Almeida (2012); Libâneo (2001); Pinto (2014); Domingues (2015) e Fernandes (2012), assim como pelas concepções de gestão democrática, segundo Cury (2007); Paro (2010; 2020); Gadotti (2014); Garcia (2018); Garcia e Adrião (2015); Hypolito (1991), entre outros. Realizada a revisão de literatura em conformidade com Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), foram encontrados quatro artigos e quatro trabalhos acadêmicos (dissertações) referentes ao tema. Os dados foram analisados por meio da Análise Temática de Braun e Clarke (2016), descritos por temas em comum e discutidos com base nos referenciais escolhidos. Concluímos que os processos de gestão democrática, referentes ao trabalho dos coordenadores pedagógicos, estão sendo implantados a passos lentos. Diante de um cenário de atuação complexo, incluindo as inúmeras tarefas que lhe são atribuídas, frequentemente o coordenador pedagógico encontra muitos desafios em sua função mediadora e democrática.

**Palavras-clave:** Coordenação pedagógica. Gestão democrática. Revisão de literatura.



**Abstract****Pedagogical coordination and democratic management: a literature review**

This study intends to make a systematic literature review about the role as pedagogical coordination at schools in dispute with the bureaucratic and managerial management influences that are still operating in everyday practices of school management in the context of public schools of basic education in Brazil. For that, we made bibliographic research at repositories of scientific articles websites and banks of theses and dissertations (CAPES Journals and CAPES Catalog of Theses and Dissertations) published between 2017 and 2021. The theoretical framework is guided by the concepts of the field of pedagogical coordination by Placco, Souza and Almeida (2012); Libâneo (2001); Pinto (2014); Domingues (2015) and Fernandes (2012), as well as the concepts of democratic management, according to Cury (2007); Paro (2010; 2020); Gadotti (2014); Garcia (2018); Garcia and Adrião (2015); Hypolito (1991) among others. The literature review was carried out, according to Cardoso, Alarcão and Celorico (2010), and 4 articles and 4 academic works (dissertations) relating to the topic were found. The data was analyzed using Thematic Analysis, according to Braun and Clarke (2016), described by common themes and discussed based on the references. We conclude that democratic management processes, regarding the work of pedagogical coordinators, are being implemented at a slow pace. Faced with a complex operating scenario, including the numerous tasks assigned to them, the pedagogical coordinator often encounters several challenges that make it difficult to carry out the mediating and democratic dimension inherent to their role.

**Keywords:**  
Pedagogical coordination.  
Democratic management.  
Literature review.

**Resumen****Coordinación pedagógica y gestión democrática: una revisión de la literatura**

Este estudio tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre el papel del coordinador pedagógico en el contexto de sus funciones como articulador de la gestión democrática, en disputa con las influencias de la gestión burocrática y gerencial que aún rodean las prácticas cotidianas de gestión escolar en el contexto de las escuelas públicas de educación básica en Brasil. Para esto, realizamos una investigación bibliográfica en sitios web de repositorios de artículos científicos y bancos de tesis y dissertaciones (Periódicos CAPES y Catálogo de Tesis y Disertaciones CAPES), de producciones científicas publicadas entre 2017 y 2021. El marco teórico está guiado por concepciones sobre el campo de la coordinación pedagógica de Placco, Souza y Almeida (2012); Libaneo (2001); Pinto (2014); Domingues (2015) y Fernandes (2012), así como los conceptos de gestión democrática, según Cury (2007); Paro (2010; 2020); Gadotti (2014); García (2018); García y Adrião (2015); Hipólito (1991) entre otros. Después de realizar la revisión de la literatura, según Cardoso, Alarcão y Celorico (2010), se encontraron 4 artículos y 4 trabajos académicos (dissertaciones) relacionados con el tema. Los datos fueron analizados utilizando el Análisis Temático de Braun y Clarke (2016), descrito por temas comunes y discutido en base a las referencias. Concluimos que los procesos de gestión democrática, en cuanto al trabajo de los coordinadores pedagógicos, se están implementando a un ritmo lento. Ante un escenario operativo complejo, incluidas las numerosas tareas que se le asignan, el coordinador pedagógico encuentra a menudo varios desafíos que dificultan el ejercicio de la dimensión mediadora y democrática inherente a su función.

**Palabras clave:**  
Coordinación pedagógica.  
Gestión democrática.  
Revisión de literatura.

## Introdução

As décadas de 1980 e 1990 trouxeram para o Brasil novas configurações do capitalismo internacional, consubstanciado pelo neoliberalismo, intensificando “os efeitos perversos decorrentes do caráter colonial, escravocrata e aristocrático da nossa sociedade quando, em meio às transformações sociais, econômicas e políticas, segmentos democráticos expressivos da sociedade civil empreendiam esforços” (Fusari; Almeida; Pimenta, 2023, p. 27), no sentido de elaborar uma nova Carta Constitucional (1988) e uma nova Lei de Diretrizes e Bases (1996). O acesso à educação foi democratizado e as sementes de uma escola democrática foram lançadas para superar o modelo burocrático e tecnicista. A Constituição Federal de 1988 assegurou a educação como direito social e preconizou, como um dos seus princípios, a gestão democrática das escolas públicas brasileiras. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) regulamentou os princípios da gestão democrática em seu artigo 14, apesar de que, quase trinta anos depois, ainda nos deparamos com fragilidades latentes na materialização desses preceitos nas escolas brasileiras.

Neste contexto, ganhava destaque também a figura do coordenador pedagógico como articulador dos anseios democráticos e coletivos a serem implementados na escola, principalmente em virtude de seu papel de mediador no planejamento, análise e execução do Projeto Político e Pedagógico da escola, na assessoria ao trabalho docente e na formação continuada em serviço dos professores. É importante salientar que a organização do trabalho pedagógico foi assumindo novas configurações e atendendo demandas que abrangiam desde um protagonismo dos profissionais da educação (anos 1980 e 1990) até o controle de suas funções. O atual modelo escolar e educativo (a partir dos anos 2000) está “fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica, [...] cujas instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia” (Laval, 2019, p. 4). Assim, os referentes para o novo ideal pedagógico são constituídos por trabalhadores que devem possuir flexibilidade, competências, atitude empreendedorista e autonomia. Esses pressupostos do neoliberalismo, perpassados por “discursos em uma bricolagem inovadora ou reforma incessante, reverberam nas instituições escolares, em uma lógica que traz o germe da destruição de vínculos sociais, educativos e culturais” (Torres *et al.*, 2023, p. 156).

O objetivo deste artigo é elaborar uma revisão bibliográfica das produções mais recentes sobre o papel do coordenador pedagógico, em suas atribuições, para contribuir na construção de uma gestão escolar democrática. Para isso realizamos uma pesquisa em sites de repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de levantar artigos, teses e dissertações sobre o assunto.

O artigo apresenta primeiramente duas subseções que definem conceitos da área da coordenação pedagógica e os modelos de gestão que permearam o contexto da escola pública brasileira nas últimas décadas. Posteriormente, apresentamos a descrição da metodologia de pesquisa e a análise dos trabalhos selecionados. Por fim, discutimos os resultados obtidos nas produções encontradas, assim como as conclusões pautadas pelo referencial teórico deste estudo.

## O campo de atuação da coordenação pedagógica

A coordenação pedagógica pode ser considerada uma atividade recente na escola. Sua atuação foi intensificada durante a década de 1990 e suas funções ainda se encontram em discussão e construção. Muito estudos apontam para a falta de uma definição precisa do papel do coordenador pedagógico, levando a um vasto campo de atividades e desvios de funções. Porém, como o próprio nome da profissão assim o diz, coordenar o trabalho pedagógico implica mediação ou articulação do trabalho coletivo, envolvendo professores, funcionários, alunos, famílias e a comunidade do entorno escolar.

Segundo Placco, Souza e Almeida (2012, p. 760), o germe da coordenação pedagógica no Brasil está na inspeção e supervisão escolar de meados do século passado. Segundo as autoras, com a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) e com o Parecer 252/1969, que introduziu as habilitações para formação de especialistas que atuariam na orientação, administração, supervisão e inspeção escolar, surgiu a preocupação com a formação de um profissional que se responsabilizasse pela orientação pedagógica das escolas, sendo ele designado para um conjunto de escolas ou para uma única instituição. Com a Lei n. 5.692/1971, que instituiu a Reforma de ensino do 1º e 2º graus, a maioria dos estados brasileiros se preocupou em definir um profissional, por escola ou por sistema de ensino, que desempenhasse uma ação supervisora das atividades pedagógicas. A denominação desse profissional variou e ainda se transforma conforme a localidade, podendo ser chamado como coordenador pedagógico, orientador pedagógico, supervisor escolar, professor coordenador pedagógico etc.

Em relação às atuais atribuições deste profissional, as autoras citadas afirmam:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 761).

A gama de funções e atividades assumidas e desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar acaba “desviando o foco de seu trabalho, afastando-os das prioridades da escola em relação ao PPP (Projeto Político e Pedagógico) e em relação à formação continuada dos professores” (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 769). Nesse mesmo sentido, encontram-se também os entendimentos de Pinto (2014) e Domingues (2015), que definem como principal função do coordenador pedagógico a sua relação com a formação continuada em serviço dos professores. O profissional que assume a função de CP (coordenador pedagógico), “[...] tem papel fundamental no acompanhamento e apoio aos professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas aulas.” (Pinto, 2014, p. 526). Riscal, Riscal e Stebelini (2020, p. 05) afirmam do coordenador pedagógico que “seu papel é fundamental porque em suas mãos encontra-se a tarefa de tornar efetivas as disposições do Projeto Político Pedagógico da escola, articulando, para este fim, toda a comunidade escolar, isto é, docentes, pais, alunos e direção da escola.” Nessa direção, Libâneo (2001) argumenta que

O *coordenador pedagógico* ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessorá, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...]. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos. (Libâneo, 2001, p. 42)

As múltiplas concepções sobre a coordenação pedagógica, as diversas atribuições e até mesmo as inúmeras nomenclaturas que essa profissão assume em diferentes localidades expressam uma indefinição própria do campo. Dentre os entendimentos acerca da coordenação pedagógica, apresentados pelos autores aqui citados, notamos uma certa tendência em condensar as atribuições de todos os especialistas em uma única figura, a do coordenador pedagógico. Com o fim das habilitações do curso de Pedagogia, determinado, na prática, pelas Diretrizes Curriculares da Pedagogia de 2006, o coordenador pedagógico foi tomando para si as demandas de trabalho de supervisores, orientadores e inspetores escolares, demandas essas que não deixaram de existir na escola.

Destacamos como habilidades precípuas do coordenador pedagógico a mediação e a articulação. Ou seja, mediar o processo de formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores. Articular as relações de ensino e de aprendizagem entre professores e alunos, professores e currículo, família e escola, escola e comunidade, prezando pela efetividade do Projeto Político e Pedagógico da escola. Torna-se impossível realizar esse trabalho sem uma postura aberta

ao diálogo e à construção coletiva. Portanto, a função desse profissional, assim como a de qualquer outro educador, deve estar associada aos preceitos de uma educação e de uma gestão democrática.

Apesar de muitos autores afirmarem que, na prática, o coordenador pedagógico acaba desempenhando diferentes atribuições, é consenso o entendimento de que a função deste profissional, assim como a de qualquer outro educador, deva estar associada aos preceitos de uma educação e de uma gestão democrática. Torna-se impossível mediar os processos educativos sem uma postura aberta ao diálogo e à construção coletiva. Aliás, torna-se impossível pensar a educação se não for pelo caminho democrático.

### **A Gestão burocrática, o gerencialismo e gestão democrática na administração pública e nas escolas brasileiras**

Tratar a gestão pedagógica pressupõe entendê-la no campo da gestão educacional, a qual, historicamente, reflete as idas e vindas do Estado brasileiro no que concernem às políticas educacionais, seja no âmbito do aparato legal, seja em seus aspectos políticos e pedagógicos. Determinadas questões, como a ampliação e valorização da escola pública e de seus profissionais, a intencionalidade educativa consubstanciada nos princípios e fundamentos do projeto pedagógico da escola, a construção coletiva do currículo e a consideração da formação dos estudantes com base nos conhecimentos essenciais balizados pelo pensamento crítico e cidadão, reforçam a importância e reflexão acerca da gestão.

Historicamente, a trajetória da administração pública no Brasil remonta aos primórdios da administração colonial portuguesa, caracterizada por um organismo autoritário, complexo, frágil e ineficaz. Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, foram constituídas as bases do Estado Nacional brasileiro, de caráter essencialmente centralizador. A instituição de uma monarquia aos moldes absolutistas foi configurada por uma tradição aristocrática e patrimonialista da administração pública, em que o público se confundia com o privado. Com o início da República, mais precisamente após 1930, inicia-se o processo de burocratização do Estado Nacional brasileiro, objetivando romper com o patrimonialismo herdado da fase anterior. De acordo com Bresser Pereira (1996), no século XX o Brasil empreendeu um continuado processo de modernização de suas estruturas administrativas. Influenciada por esse contexto modernizador de meados do século passado, a administração escolar brasileira também se burocratizou, apoiada na falsa sensação de modernização administrativa que a burocracia apresentava. A gestão burocrática – ou o Estado burocrático weberiano – marcada pelos princípios centralizadores, fiscalizadores e hierárquicos da burocracia clássica, vigorou na administração pública e escolar até meados da década de 1990.

Entre meados da década de 1970 e início da década de 1980, o mundo passou por o fim da Segunda Guerra Mundial, o capitalismo passava por um período recessivo que afetou diretamente a

economia dos países, acarretando uma grave crise fiscal. Diante desse contexto, a figura representativa do Estado, em diversas partes do mundo, mergulhou em crise de governabilidade. Associada a essas três crises (econômica, fiscal e governamental), a globalização trouxe também sérios reflexos ao poder dos Estados, na medida em que limitou sua atuação nas políticas macroeconômicas, que se tornaram mais suscetíveis aos arranjos econômicos globais. Dessa forma, predominou em vários continentes as características de Estados Nacionais com menos recursos e menos poder.

Conforme Abrucio (1997), a Crise do Estado, vivenciada em todo o mundo no início dos anos 1980, colocou em xeque o antigo modelo de Estado burocrático weberiano (na esfera administrativa), o kenyianismo (na esfera econômica) e o *Welfare State* (na esfera social). As duas saídas mais recorrentes para a crise econômica e social foram a redefinição do papel do Estado na economia e a redução de gastos públicos na área social. Para responder ao esgotamento do modelo burocrático weberiano, foi introduzido o gerencialismo na administração pública, ou seja, um novo modelo de gestão pública, apontado pela política neoliberal, iniciada nos governos de Ronald Reagan (EUA) e Margaret Thatcher (Inglaterra), como solução para a Crise do Estado. O neoliberalismo e o gerencialismo acabaram induzindo diversos países a modificarem suas antigas estruturas burocrático-administrativas.

As influências dessa política neoliberal chegaram ao Brasil com mais ênfase a partir da década de 1990. Durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, o Estado brasileiro vivenciou nova reforma do modelo de administração pública, conhecida como a Nova Gestão Pública (NGP), pautada pelos princípios do gerencialismo. Na percepção de Bresser Pereira (1998), essa reforma baseou-se na delimitação das funções e do tamanho do Estado, por meio de privatizações, terceirizações, desregulamentações e ajuste fiscal, sendo definida como uma tentativa de superação do antigo modelo administrativo burocrático, com promessas de maior desenvolvimento para o país. Esse novo modelo de gestão pública, fundamentado em premissas como eficiência, qualidade, avaliação de desempenho, flexibilidade, planejamento estratégico, ideologias típicas do modelo neoliberal, começa a influenciar também o trabalho pedagógico e a organização da gestão escolar, como se a escola pudesse ser administrada à semelhança de uma empresa ou de qualquer outra instituição capitalista privada.

Corroborando nas análises das políticas neoliberais no campo educacional, Decker e Evangelista (2019, p. 5) assinalam que o compartilhamento de uma agenda educacional entre países e Organismos Multilaterais (OM) gerou “o fenômeno da universalização e da homogeneização de políticas educacionais, dos anos de 1990 para cá, principalmente nos países periféricos”. Evidencia-se, segundo estes autores, uma articulação entre interesses capitalistas que permeiam tais

organismos com discurso hegemônico associado aos interesses dos Estados, os quais produzem consensos em torno de diretrizes e pautas, suportados por mídias, intelectuais, instituições acadêmicas, organizações não governamentais, entre outras formas. Por conseguinte, “a narrativa de desqualificação precede recomendações para projetos de Educação que alinham a formação da classe trabalhadora aos moldes flexíveis da sociabilidade capitalista”. (Decker; Evangelista, 2019, p. 6). Trata-se de uma política de formação que propõe operar “a reconversão docente” incorporando no projeto de formação de professores pautas defendidas por OM, Estados nacionais e intelectuais orgânicos a eles ligados (Shiroma; Evangelista, 2015). Ainda nesse aspecto, Evangelista (2010) enfatiza que o fenômeno da reconversão da formação docente é “importante estratégia de produção de consenso para a reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais” (p. 19).

Portanto, a *reconversão* atinge os profissionais da educação em sua formação e atuação na gestão escolar. Paro (2010) considera que a finalidade única da escola é o ato educativo, cuja concepção de administração escolar ou gestão escolar vai se constituindo como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (p. 25). A administração de recursos e de pessoal é como se processa a gestão da escola; todavia, mesmo esta deve estar voltada ao objetivo maior da escola, que é o processo educativo. Quando a administração escolar é reduzida às suas atividades-meio, em uma perspectiva instrumental e produtivista, automaticamente se perde a sua dimensão mediadora e democrática, levando a uma aproximação das práticas burocráticas que quase nada contribuem para o processo pedagógico (Paro, 2020). Nessa perspectiva, Paro (2020) nos explica que, por mais que seja necessária a realização das atividades-meio na escola, elas não servem para nada, se não estiverem voltadas para a atividade-fim da educação, que é o ato educativo. Levando em consideração, o pressuposto da ideia do autor, o coordenador pedagógico é um dos sujeitos responsáveis pela construção da gestão democrática na escola. Se a administração escolar corresponde à mediação dos processos educativos, tanto coordenadores, quanto diretores e professores devem estar comprometidos com sua efetivação.

Na definição de Cury (2007, p. 494),

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37): transparência e imensoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta.

De acordo com Gadotti (2014), não se pode dissociar educação de gestão democrática. E não se pode pensar em uma gestão democrática se a educação segue tecnocrática e autoritária. Para

o autor, a gestão democrática deve ser coerente com os princípios de uma educação democrática e emancipadora, que somente se efetiva com a participação de todos os envolvidos. Contudo, para participar é preciso que haja condições concretas para isso. Para os profissionais da educação, é preciso que haja, principalmente, condições de trabalho que viabilizem essa participação. Para alunos, famílias e comunidades, não basta apenas o interesse individual de cidadania, mas também as condições para construções coletivas de uma educação cidadã, além de uma verdadeira disposição da escola em permitir tal participação.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados (Cury, 2007, p. 489).

No entanto, de acordo com o depreendido neste estudo sobre a coordenação pedagógica, há intensa ocupação dos coordenadores com burocracias e gerenciamento que nada tem a ver com a finalidade da escola. Preenchimentos de planilhas e relatórios mandados pelas secretarias fazem da figura do coordenador um fiscalizador do trabalho docente, muitas vezes visto pelos professores como um inimigo e não como um colaborador do processo pedagógico. Além do mais, o tempo gasto com essas atividades torna difícil para o coordenador se concentrar na execução de suas funções precípuas, que se relacionam à formação docente e à liderança e coordenação do trabalho coletivo para atingir os objetivos da proposta pedagógica da escola.

### **Percorso metodológico**

No entender de Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, p. 26), “a revisão de literatura destina-se, fundamentalmente, a conhecer (e dar a conhecer) o estado da arte, sistematizando a informação obtida e transformando-a em conhecimento aprofundado sobre um dado tema”.

Dessa forma, a fim de identificar as produções científicas recentes sobre o papel do coordenador pedagógico diante da gestão democrática na escola, foi realizada uma pesquisa nos seguintes repositórios: Periódicos CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha destes repositórios se deu pelo fato de serem bases de dados amplas, abertas e confiáveis, nas quais se encontra a maioria das produções acadêmicas e científicas do Brasil. Esta revisão de literatura buscou priorizar apenas artigos científicos já publicados e teses e dissertações já defendidas sobre o tema entre os anos de 2017 a 2021. A pesquisa foi efetuada entre os dias 02 e 30 de dezembro de 2021.

No site do repositório de periódicos da CAPES, empregamos primeiramente os descritores “coordenação pedagógica” e “gestão democrática” aplicados a qualquer campo, com filtro para publicações mais recentes (últimos 5 anos – 2017 a 2021) e idioma português, mediante os quais obtivemos um total de 19 publicações. Após a leitura de todos os resumos desses artigos, selecionamos três trabalhos mais condizentes com a proposta deste estudo. Trata-se dos artigos de Nadal (2020); Fernandes, Barbosa, Cunha (2018); e Araújo, Rodrigues e Aragão (2017).

Ainda no mesmo repositório, fizemos nova busca usando um novo descritor, porém com os mesmos critérios de seleção. Ao utilizar os descritores “coordenador pedagógico” e “gestão democrática” aplicados a qualquer campo e com filtro para publicações dos últimos cinco anos em português, encontramos 31 artigos. Feita a leitura dos resumos, selecionamos apenas mais 1 (um) artigo condizente com nosso tema de investigação, que é o artigo de Umemura e Rosa (2020).

Em relação à pesquisa de teses e dissertações que abordam a relação da coordenação pedagógica com a gestão democrática na escola, efetivamos uma busca no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Neste repositório não está disponível a opção de busca avançada para aplicar os descritores somente ao título ou ao assunto. No entanto, há a possibilidade de refinar a pesquisa por meio de uma série de opções. Sendo assim, efetuamos a pesquisa com o descritor: “coordenador pedagógico” AND “gestão democrática”. Encontramos 36 trabalhos. Ao filtrar visando as produções mais recentes (últimos 5 anos, de 2017 a 2021), obtivemos 22 resultados. No entanto, após a leitura dos resumos dessas obras, selecionamos apenas as que se relacionavam mais diretamente com a temática deste estudo, sendo quatro obras: Umemura (2018); Silva (2017); Padovan (2018) e Silva (2020).

Nas quatro dissertações examinadas por este estudo de revisão bibliográfica, fizemos a leitura do resumo, introdução e conclusão dos respectivos trabalhos, com a intenção de compreender principalmente o objetivo e os resultados achados pelas pesquisas. De acordo com Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, p. 50), “a revisão deve recair sobre os objectos, objectivos e conclusões dos estudos, mas também sobre os processos de investigação utilizados e eventuais limitações”.

Diante dos resultados obtidos pelas buscas nos repositórios pesquisados, podemos perceber que ainda existe espaço para mais produções científicas acerca da temática proposta para este trabalho. A relação entre a coordenação pedagógica e o desenvolvimento de uma gestão democrática na escola ainda é pouco explorada, principalmente nos estudos mais recentes.

## Revisão de literatura: coordenação pedagógica e gestão democrática

Nesta seção, apresentamos sucintamente as ideias e conclusões apresentadas pelos autores dos artigos e dissertações levantados por esta pesquisa. Realizamos a leitura na íntegra dos artigos e

leitura parcial das dissertações (resumo, introdução e conclusão). A apresentação que se segue dos conteúdos dos trabalhos analisados utilizou a metodologia de Análise Temática, de acordo com Braun e Clark (2006), observando uma descrição de temas em comum.

O artigo de Araújo, Rodrigues e Aragão (2017) trata da responsabilização sobre os resultados das avaliações externas aos gestores escolares, principalmente a respeito do trabalho dos coordenadores pedagógicos. A pesquisa apresentou os resultados de uma entrevista aplicada a três coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino do município de Cruz, no Ceará. Os resultados apontam uma significativa interferência das avaliações externas no cotidiano escolar, que, segundo os autores, “impedem que a escola se construa pela via da participação efetiva, da força e criatividade dos sujeitos que a compõe, assim como os coloca cotidianamente no contexto escolar sob a ditadura contínua da linha de produção desencadeada pelas avaliações.” (Araújo; Rodrigues; Aragão, 2017, p. 952). No dizer desses autores, essa é uma tendência que está se tornando comum nas escolas devido à influência dos reformadores da educação dos organismos internacionais que ditam regras sobre o sistema educacional brasileiro para atender às demandas do mercado. Por esta lógica, as avaliações externas uniformizam o trabalho pedagógico das escolas, interferem nos currículos e matriz disciplinar, prejudicam a autonomia dos professores e coordenadores, que assumem uma “posição servil” diante das avaliações externas, vivendo “sob a batuta” delas. Os autores concluem que é necessário que os coordenadores pedagógicos possam exercer um trabalho pedagógico livre da tirania e ditadura imposta pelo sistema empresarial que domina o cenário da educação brasileira, cientes da necessidade de reconstrução do seu trabalho, mediante uma reflexão pedagógica sobre o fenômeno educacional.

O artigo de Fernandes, Barbosa e Cunha (2018) analisou o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas redes municipais nas cidades da região geográfica de Bauru, interior de São Paulo. As autoras se utilizaram da análise documental dos planos de salário e carreira das 18 cidades que compõem a região e concluíram que os coordenadores pedagógicos possuem frágeis condições para contribuir de forma autônoma com a gestão escolar democrática, pois se ocupam de amplas e diversificadas tarefas que não se aproximam da dimensão coletiva do trabalho pedagógico. As autoras expõem problemas inerentes ao cargo e função dos coordenadores pedagógicos, passando pelas formas de provimento do cargo ou função; pela rotatividade destes nas escolas; pela formação ineficiente para o atendimento das demandas escolares; pela amplitude de suas atribuições no contexto escolar e o envolvimento com atividades que não correspondem com a natureza articuladora e democrática de suas funções; pela excessiva preocupação com as avaliações internas e externas e com o índice de desempenho das escolas e pelo baixo envolvimento dos coordenadores com a formação de professores. Concluíram que, apesar da reconhecida importância do papel dos

coordenadores pedagógicos na escola pública, principalmente quanto à gestão pedagógica democrática, “sua efetivação nas escolas pós Constituição Federal e LDB, como cargo e/ou função nas redes públicas de ensino ainda é pequena.” (Fernandes; Barbosa; Cunha, 2018, p. 220). A amplitude, dispersão e heterogeneidade de tarefas executadas por esses profissionais, principalmente as de caráter administrativo, burocrático e organizativo afastam os coordenadores de suas funções articuladoras em prol do trabalho pedagógico-democrático.

Nadal (2020) realizou a aplicação de um questionário a 12 coordenadores pedagógicos em início de carreira de escolas públicas estaduais de ensino médio na cidade de Ponta Grossa-PR, a fim de compreender sobre a cultura profissional e sobre as características de trabalho destes educadores. Seu artigo revelou que nas escolas pesquisadas ainda se observam valores ligados à burocracia e que isso se reflete nas atividades desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos. Os participantes da pesquisa apontam para a presença de muitos aspectos burocráticos na organização e rotina escolar: muitas planilhas, pastas e papéis com registros de ocorrência; a figura do diretor centralizador e autoritário; crença em aspectos impessoais e profissionais da administração; falta de diálogo com alunos e suas famílias, que devem se submeter e se adaptar às regras e normas da escola; rotina rígida e inquebrável. Quanto ao trabalho dos coordenadores pedagógicos, a pesquisa aponta que este é composto por uma série de demandas que se justificam apenas pela burocratização e não pelo trabalho coletivo e democrático. Atividades ligadas à rotina e logística de entradas, saídas, intervalo, advertências, fichas de ocorrências, proibição do uso de celulares pelos alunos, problemas indisciplinares, fichas de frequência, atas, atendimentos de alunos que fogem às regras, entre outras atividades, que, segundo os próprios coordenadores participantes da pesquisa, em nada contribuem para o processo educativo. A autora também aponta a existência de um mal-estar dos coordenadores iniciantes diante desta cultura institucional, assim como a existência de alguns fenômenos sociais que se caracterizam pela resistência a essas práticas burocráticas. Em conclusão, a autora afirma que a administração das escolas pesquisadas se pauta pela crença de que é necessário dirigir, impor regras, manter a ordem e a hierarquia. Segundo ela, existe no interior destas escolas um sentimento de medo, uma cultura de não enfrentamento e de não uso da palavra. “A crença na importância da organização colide com a ausência da democracia, o que gera grande contradição no funcionamento, pois passam a acreditar numa organização imposta e, não, naquela construída de forma consciente, para e pela autonomia.” (Nadal, 2020, p. 12). Sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos, a autora afirma que “a burocratização excessiva afasta os coordenadores do trabalho coletivo, da gestão democrática e da articulação com os outros entes para a construção e execução do Projeto Político e Pedagógico da escola.” (Nadal, 2020, p. 12).

O artigo de Umemura e Rosa (2020) apresenta um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora. Tanto no artigo, quanto na dissertação, são discutidos os desafios para o trabalho

dos coordenadores pedagógicos diante das políticas regulatórias do Estado, afirmando a necessidade desses profissionais proporcionarem espaços consolidados para a participação efetiva dos docentes na tomada de decisões sobre os rumos da escola de forma a favorecer o fortalecimento da gestão democrática e da qualidade social da educação. As autoras também destacam os efeitos negativos das pressões exercidas pelas avaliações externas sobre o trabalho de diretores, coordenadores e professores. Destacam as preocupações excessivas da equipe escolar e das políticas de estado com a eficiência e eficácia, assim como as políticas de recompensas, e afirmam que tais preocupações estão forjando um novo profissionalismo entre os educadores. “Quando as avaliações externas se transformam no eixo norteador da vida escolar, coloca-se em risco a gestão democrática e a qualidade social da educação.” (Umemura; Rosa, 2020, p. 83) As autoras destacam ainda a falta de tempo dos coordenadores pedagógicos para lidarem com as questões coletivas e democráticas próprias de suas funções, o estrangulamento da rotina provocado pelos ideais performáticos, a atuação dos gestores como fiscais e não como colaboradores do processo pedagógico e a falta de espaço para o diálogo com os professores. Concluem afirmando que a tarefa primordial do coordenador pedagógico diante da formação continuada dos professores só faz sentido se estiver articulada com o Projeto Político e Pedagógico da escola, construído de forma reflexiva e dialogada em ambiente solidário e democrático.

A dissertação de Isabel Silva (2017) buscou apresentar os princípios da gestão democrática no trabalho do coordenador pedagógico nas escolas municipais dos anos iniciais da sede do município de Barra do Choça na Bahia. A metodologia adotada pela autora foi a pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas, a fim de conhecer o papel dos coordenadores como articuladores, formadores e transformadores da realidade das escolas pesquisadas por meio de discursos e ações que evidenciem a efetivação da gestão democrática. Os resultados apresentados pela autora indicam que a maioria dos coordenadores não fundamenta suas ações nos princípios democráticos em relação ao trabalho coletivo com os professores, e nem no acompanhamento dos conselhos escolares ou no atendimento dos pais e comunidade. Também não conseguem atuar efetivamente na formação dos professores e tampouco na transformação da realidade escolar e, por conta disso, vivenciam um “esvaziamento da função em virtude da não efetivação da democracia e da participação no trabalho coletivo.” (Silva, 2017, p. 6).

A pesquisa de Umemura (2018), que também resultou no artigo mencionado anteriormente, destaca que a participação ativa é um dos elementos centrais do modelo de gestão democrática. E citou o coordenador pedagógico como principal responsável pelo desenvolvimento de uma formação continuada dos professores que viabilize o processo participativo e coletivo, contribuindo para a superação das fragilidades e desafios encontrados na escola. A pesquisa colaborativa foi

desenvolvida na escola em que a autora trabalhava como coordenadora na cidade de São Caetano do Sul-SP e apresentou propostas de atuação para a coordenação pedagógica de área, no sentido de fomentar a participação efetiva dos professores na construção e reflexão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e na formação continuada dos docentes, garantindo assim aspectos concretos da gestão democrática, que, no entender da autora, ainda não são vivenciados de maneira efetiva na prática.

O trabalho de Padovan (2018) também apresenta o papel do coordenador pedagógico como peça-chave na promoção da gestão democrática escolar mediante o trabalho colaborativo entre os docentes. Seu estudo também é uma pesquisa-colaborativa, realizada com professores e coordenadores pedagógicos de uma escola municipal de São Caetano do Sul, na Grande São Paulo. A autora entende o papel do coordenador como mediador entre as várias relações que ocorrem na escola: professor-aluno, pais-professores, professores-professores, principalmente na efetivação dos objetivos contidos no PPP. A autora frisa também a proeminência da responsabilidade do CP com a formação continuada dos professores em serviço e o tempo dispendido com o trabalho burocrático exigido pelas avaliações externas. A autora não delimita claramente no resumo, nem na introdução, quantos foram os sujeitos participantes da pesquisa. Apesar de não deixar muito claro, no resumo e nas considerações finais, quais foram os resultados encontrados pela pesquisa, pôde-se constatar a afirmação da autora de que poucos tomam a participação e o diálogo como algo extremamente importante na escola.

O trabalho de Soane Silva (2020) consistiu em verificar as possíveis implicações do modelo de gestão democrática sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos de uma escola pública municipal de Itapetinga, na Bahia. Os resultados apresentados indicam uma incompreensão por parte dos coordenadores dos conceitos relacionados à gestão democrática, sendo notável a maior aproximação destes profissionais com os princípios da administração gerencial. Apesar de reproduzirem o discurso da eficiência, típico do modelo gerencial, os entrevistados na pesquisa afirmaram desconhecer o conceito gerencialismo. Para a autora, isso significa reprodução dos princípios gerenciais de forma despercebida, revelando, portanto, um avanço das concepções ideológicas dominantes e da alienação do trabalho. A autora afirma que a gestão democrática se revela presente na legislação educacional e nos anseios dos profissionais entrevistados, porém esta não se revela na prática, pois há “um distanciamento entre o que se deseja e o que se consegue efetivar.” (Silva, 2020, p. 121) Ademais, o conceito de participação, muito próprio da gestão democrática, não é visto pelos entrevistados como algo político e transformador, sendo pouco explorado nas instituições investigadas. Assim como outros trabalhos aqui analisados, a autora também ressalta a diversidade de tarefas assumidas pelos coordenadores e afirma que nem todos reconhecem o caráter coletivo e democrático do seu trabalho, argumentando que muitos se

encontram ainda apegados às formas tradicionais de gestão. Diante disso, a autora confirma a necessidade de criação de espaços de formação de natureza política e pedagógica, tanto para diretores, quanto para coordenadores pedagógicos e professores.

Ante o que foi analisado e observado por estes trabalhos aqui apresentados, partimos para a discussão de algumas questões com base em nosso referencial teórico.

### **Algumas questões de destaque para conclusão**

Dentre os muitos assuntos tratados pelo conjunto de obras analisadas, evidenciamos aqui a visão geral a respeito do tema pensado para este trabalho. Vimos que a maioria dos trabalhos expõe realidades escolares ainda mergulhadas em atividades típicas dos modelos de gestão burocrática e gerencial. Em muitas instituições, esses dois modelos encontram-se misturados, impedindo a circulação de ideias e a exploração do diálogo como caminho possível para a construção de um trabalho pedagógico coletivo.

Na concepção de Formosinho e Machado (2007), a pedagogia burocrática é entendida e denominada também como “pedagogia ótima”. A ação burocrática do Estado sobre a educação tem como alvo a eliminação da autonomia das escolas e dos professores, na tentativa de uniformizar e padronizar os processos educativos. Pauta-se por um modelo onde as determinações ocorrem por decretos, baseado no paradigma normativo-taylorista, em que os que estão no topo da pirâmide hierárquica pensam e os que estão na base executam. Esse é um modelo ultrapassado de gestão que não consegue implantar mudanças positivas, uma vez que as mudanças já nascem fadadas ao fracasso, pois desconsideram as especificidades dos contextos para os quais foram pensadas. De acordo com os autores, a “pedagogia ótima” possui uma imagem de crianças, de professores e de escolas pré-definidos. A criança obediente; o professor cumpridor de normas e regulamentos, com criatividade limitada apenas a executar ordens impostas, assíduo e pontual. A escola é definida como uma instituição totalmente sem autonomia científica, organizacional, financeira e administrativa, apenas como uma prestadora de serviços. Para os autores, o centralismo burocrático da “pedagogia ótima” se pauta numa visão pessimista da gestão e do homem, tornando a educação mediocre e contribuindo para a crise de legitimidade da escola e para o mal-estar docente. Tal ideia corrobora as conclusões apresentadas por Nadal (2020), conforme exposto anteriormente.

Com a gradual mudança dos modelos de gestão escolar ocorrida em meados da década de 1990 no Brasil, o gerencialismo foi se apropriando do espaço escolar, porém sem abandonar por completo o modelo burocrático centralizador. Essa tendência pode ser observada, principalmente, nos trabalhos de Fernandes,

Barbosa e Cunha (2018), Padovan (2018), Umemura e Rosa (2020) e Soane Silva (2020).

Muitas escolas e gestores pedagógicos envolvidos com atividades que representam controle, fiscalização, metas, resultados, índices, ranking, configurando uma simbiose perfeita dos princípios burocráticos e gerenciais, atendendo aos anseios do mercado capitalista sobre a área educacional.

Adrião e Garcia (2015) atentam para o fato de temas e termos próprios da gestão empresarial estarem sendo colocados em discussão para se reorganizar o trabalho pedagógico a fim de se alcançar a qualidade na educação pública. Temas como autonomia, participação, avaliação, redução de níveis hierárquicos e trabalho em equipe, que são largamente utilizados pela lógica empresarial, passam para o cotidiano das escolas com a falsa pretensão de melhorar a qualidade do ensino e propiciar a gestão democrática, desconsiderando as especificidades do processo pedagógico, reduzindo a escola à semelhança de uma empresa.

Sob o pretexto de maior racionalidade e de uma dada qualidade, especialmente os profissionais da educação pública têm sido submetidos a processos de controle que, se não lhes retiram por completo a autonomia, podem, a depender das condições objetivas a médio e longo prazo, chegar a esse resultado (Garcia; Correa, 2011, p. 129).

A submissão a esses processos de caráter empresarial aplicados à educação foi observada em todos os trabalhos analisados por esta pesquisa, confirmado a tendência expostas pelas autoras. Direta ou indiretamente, os trabalhos analisados problematizam a incorporação da mentalidade empresarial sobre a realidade da escola e sobre o trabalho de professores e gestores, assim como o do coordenador pedagógico.

Garcia (2018) chama atenção também para a tendência de privatização na educação básica brasileira por intermédio da presença de atores privados (grupos empresariais, organizações, institutos, fundações, etc.) que influenciam a organização do trabalho pedagógico das escolas com a interferência em políticas públicas que definem os currículos, as metodologias, as avaliações e os modelos de gestão.

Os institutos se comportam como “implantadores” de reformas educacionais que pretendem alcançar a gestão das unidades escolares, valendo-se de diferentes estratégias: formação, produção de instrumentos de controle e avaliação do trabalho, monitoramento da gestão e veiculação de materiais de divulgação. Em comum também têm o fato de fazer constar em seus materiais visão da gestão escolar, método, instrumentos de apoio e controle do trabalho e formas de avaliação de desempenho das escolas (Garcia, 2018, p. 1364).

A autora afirma que é notável o aumento do trabalho relacionado ao registro e controle burocrático das ações pedagógicas na escola, levando a uma “hiperburocratização” e, como consequência, à inviabilidade de execução dos princípios da gestão democrática, assim como à naturalização da presença do setor privado na educação pública e a legitimação das lógicas

mercantis sobre a gestão escolar (Garcia, 2018, p. 1372). Essas tendências foram identificadas durante a análise dos artigos e dissertações realizada neste estudo, nos levando a refletir sobre os desafios ainda existentes para a contribuição do coordenador pedagógico na efetivação da gestão democrática na escola.

A maioria das produções analisadas confirma que os coordenadores pedagógicos estão intensamente atribulados com a execução de tarefas burocráticas e preocupados em cumprir as metas propostas pela política neoliberal e, devido a isso, se afastam de suas precípuas funções relacionadas à articulação e mediação do trabalho coletivo em torno das intenções do PPP e da formação dos docentes, o que não os permite contribuir para a efetivação dos preceitos democráticos e participativos e para a mudança da realidade escolar. Porquanto “as tarefas de mudança da escola numa perspectiva transformadora passam, necessariamente, pela articulação do coletivo escolar e por um projeto político-pedagógico claramente definido em termos de classe.” (Hypolito, 1991, p. 18).

Fernandes (2012) também confirma o teor altamente burocrático do trabalho dos coordenadores pedagógicos na rede estadual de São Paulo. Analisando as principais resoluções publicadas pela Secretaria Estadual de Educação entre 1996 e 2010, a autora afirma que de articuladores no âmbito da escola, o professor coordenador pedagógico passou a ser “o sujeito responsável pela disseminação das medidas oficiais e pelo controle das atividades docentes” (Fernandes, 2012, p. 799). E isso representa o teor burocrático e gerencialista adotado pelas políticas educacionais paulistas nos últimos anos.

Para a superação de tais práticas, há de se compreender a ação e atuação da coordenação pedagógica a partir de uma perspectiva mais abrangente, coletiva e democrática. Pinazza *et al.* (2019) caracterizam o trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores com base em uma compreensão mais ampliada, não restrita à lógica administrativa e burocrática, mas apoiada nas relações pessoais e nos processos intra e intersubjetivos envolvidos nas situações de supervisão e coordenação. A relação entre supervisores e supervisionados ou coordenadores e coordenados, tanto entre pares, quanto de uma supervisão externa, é uma relação complexa e envolve disposições pessoais que devem estar baseadas na confiança, na horizontalidade e na mediação. O modelo burocrático de supervisão/coordenação afasta a autonomia dos atores sociais que atuam nas escolas e impedem a compreensão de que a escola é um sistema vivo e dinâmico que pode e deve ser pensado a partir de si, de forma criativa, reflexiva e crítica. A supervisão/coordenação como mediação é apresentada, pelas autoras, amparada pela abordagem construtivo-desenvolvimental e pela abordagem sistêmica, em que o processo de desenvolvimento pessoal é visto de uma perspectiva contextual, que influencia e é influenciado pelos processos organizacionais. Ou seja,

para uma ação supervisora/coordenadora efetiva é preciso considerar as disposições pessoais dos supervisionados/coordenados para sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, indo ao encontro daquilo que pensam, prestando atenção às pistas verbais e não verbais desses indivíduos. Estando cientes de que estas disposições individuais são reflexos da cultura laboral, é necessário deslocar o foco da supervisão/coordenação do âmbito particular para o âmbito organizacional, compreendendo a “estreita correspondência entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da organização” (Pinazza *et al.*, 2019, p. 23).

“Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal” (Cury, 2007, p. 493). A coordenação do trabalho coletivo na escola que não se dispõe ao diálogo não conseguirá mediar e articular aprendizagens e nem propiciar participações.

Além disso, para se alcançar, de fato, uma gestão que seja democrática, é preciso haver uma mudança de paradigmas e pensamento de todos os envolvidos no processo educativo. A gestão democrática de uma escola não pode ser alcançada sozinha por um único gestor, nem mesmo por uma equipe gestora. Isso só será possível pela vontade coletiva de professores, pais, alunos e gestores e em um ambiente propício para tal, ou seja, acolhedor e democrático. Paro (2020) defende ainda a abolição dos controles gerenciais e mercantis para que se abra espaço para a coordenação de um trabalho coletivo pautado na colaboração recíproca. Segundo o autor, é preciso ainda que se atente para a formação do professor (e incluímos também os demais profissionais da educação), não apenas em relação ao conteúdo que ele vai ensinar, mas também em relação a uma formação moral e intelectual condizente com os valores humanos e democráticos, como justiça e igualdade.

Além do mais, é preciso problematizar também sobre a questão da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos, alicerçada em sua formação inicial e em constante (re)construção durante seu desenvolvimento profissional. A formação inicial dos coordenadores pedagógicos, que necessariamente tem de ocorrer no curso de Pedagogia, deve fornecer as condições necessárias para a aquisição de conhecimentos específicos do seu trabalho, assim como a compreensão do seu real papel diante das demandas pedagógicas e democratizantes da escola. Essa discussão implica pensar no lugar da coordenação pedagógica dentro dos cursos de Pedagogia, repensando a própria identidade do curso, ou seja, um curso para formar professores da educação infantil e anos iniciais, ou um curso que forme também, efetivamente, profissionais não docentes aptos a atuarem na gestão pedagógica de instituições escolares e não escolares?

A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico necessita resgatar o cerne da profissão, concebido no momento de sua popularização nas escolas do Brasil, nos anos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Uma profissão que se fez presente em um

período de profundo apreço pelas relações democráticas. Como o próprio nome sugere, coordenar o trabalho pedagógico significa mediar ou articular o trabalho coletivo, envolvendo professores, funcionários, alunos, famílias e a comunidade do entorno escolar.

Concluímos afirmando que mediante a análise dos estudos efetivados por esta pesquisa, os processos de gestão democrática, relacionados ao trabalho dos coordenadores pedagógicos, estão sendo implantados a passos lentos nas escolas brasileiras de educação básica. Diante de um cenário de atuação complexo, inclusive com as inúmeras tarefas que lhes são atribuídas, frequentemente o coordenador pedagógico encontra diversos desafios que dificultam a efetivação da dimensão mediadora e democrática, própria de sua função.

A amplitude, a dispersão e a heterogeneidade de tarefas executadas por esses profissionais, principalmente as de caráter administrativo, burocrático e organizativo, afastam os coordenadores de suas funções articuladoras em prol do trabalho pedagógico coletivo na escola. Mesmo em escolas ou redes de ensino que apresentam traços de gestão democrática, ainda podemos observar as heranças burocráticas e o avanço da ideologia neoliberal e privatista por meio de princípios e práticas gerenciais. Inclusive, pela análise, podemos afirmar também que muitos coordenadores não têm clareza sobre o potencial de sua função para a contribuição na construção de uma escola democrática. É necessário avançar nesta discussão juntos às equipes escolares por meio de formação e reflexão no próprio ambiente escolar.

Somente através de uma relação mediadora e dialógica é possível efetivar a gestão democrática. Concordando com as afirmações de Paro (2020), uma relação mediadora não significa controlar ou vigiar o trabalho dos profissionais escolares, mas sim coordenar o esforço humano coletivo com vistas a alcançar as atividades-fim da escola, ou seja, o ato educativo. No contexto do trabalho da coordenação pedagógica e levando em consideração as premissas analisadas, ressaltamos sua profícua finalidade: liderar, mediar e coordenar o trabalho pedagógico democrático.

## Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, Brasília, n. 10, 1997.

ADRIÃO, Theresa Freitas; GARCIA, Teise. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 435-452, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10286>. Acesso em: 14 dez. 2021

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 952-965, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.9827>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 abr. 2018

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. *Using thematic analysis in psychology: Qualitative Research in Psychology*. Londres: Routledge, 2006.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. *Revisão da Literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Editora Porto, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Avaliação da Educação*, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19144>. Acesso em: 14 dez. 2021.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. *Roteiro*, [S.l.], v. 44, n. 3, p. 1-24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23206. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 17 fev. 2024.

DOMINGUES, Isaneide. *O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. *Almas em disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação*. Relatório final de pesquisa. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2010.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, [S.l.], v. 38, n. 4, p. 799-814. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400002>. Acesso em: 14 out. 2021.

FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. A Coordenação Pedagógica nos Planos De Carreira e Salários dos Municípios da Região de Bauru. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 209-22, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3887>. Acesso em: 14 out. 2021.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Anônimo do século XX – a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M., PINAZZA, Mônica A. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selam Garrido. A escola pública brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade. In: MARTINS, Elcimar Simão et al. *Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. P. 27-52. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/03/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

GADOTTI, Moacir. Gestão Democrática com Participação Popular no planejamento e na organização da educação nacional. *CONAE*, Brasília, 2014. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti\\_final.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização da Educação Básica. *Política e Gestão Educacional*, [S.l.], v. 22, p. 1355-1376, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GARCIA, Teise; CORREA, Bianca. Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação: relações com a organização do trabalho na escola. *Educação: Teoria e Prática*, [S.l.], v. 21, p. 1-17, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5268>. Acesso em: 16 dez. 2021

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teorias & Educação*, Pelotas, n. 4, p. 3-18, 1991. Disponível em: [www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito\\_Teo\\_Ed.pdf](http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito_Teo_Ed.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura, Organização Escolar e Coordenação Pedagógica: Espaços de Interseção. *Acta Scientiarum. Education*, [S.l.], v. 42, n. 1, p. e41727, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/41727>. Acesso em: 14 dez. 2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública à gerencial. *Revista do Serviço Público*, [S.l.], ano 47, v. 120, n. 1, p. 7-40, jan./abr. 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/#>. Acesso em: 04 out. 2021.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021

PARO, Vitor. *O que é gestão escolar?* (2020). Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PADOVAN, Maria Isabel. *Educação integral e gestão democrática: contribuições da coordenação pedagógica de uma escola de São Caetano do Sul*. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em: 04 de out. 2021.

PINAZZA, Mônica A. et.al. A ação supervisora: considerações sobre lógicas de trabalho e processos relacionais envolvidos. In: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *A Gestão Pedagógica no processo formativo da supervisão escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação*. São Paulo: SME, 2019. p. 9-25.

PINTO, Humberto de Andrade. Coordenação Pedagógica: área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica. *Anais do XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Fortaleza. Simpósio Eixo – Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza, Ceará: EdUECE - Livro 4, 2014. p. 514-529

RISCAL, Sandra Aparecida; RISCAL, José Reinaldo; STABELINI, Ana Maria. O papel da coordenação pedagógica no processo de democratização da escola pública. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 14, n. 27, p. 4-15, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1341>. Acesso em: 04 out. 2021.

SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da. *Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos*. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2017.

SILVA, Soane Santos. *Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições*. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho Docente na Encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 04 out. 2021.

TORRES, Alda Roberta *et al.* A escola pública e a agenda neoliberal no Estado de São Paulo: Professores, Formação e Resistência. In: MARTINS, Elcimar Simão *et al.* *Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 27-52. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/03>. Acesso em: 16 dez.2024.

UMEMURA, Vanessa Maria Vicente. *Coordenação pedagógica e a qualidade social da educação: um estudo baseado na pesquisa-ação colaborativa*. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2018.

UMEMURA, Vanessa Maria Vicente; ROSA, Sanny Silva da. Desafios dos Coordenadores Pedagógicos de São Caetano do Sul, ABC Paulista: Um Estudo Baseado na Pesquisa-ação Colaborativa. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 81-92, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/mzjZFG75yjrqhpPLbDkvNWG/#>. Acesso em: 10 jan. 2022.